LUDW. WEIL
Buchbinderei
LANDAU (PFALZ)

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM

GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND BERNHARD GERTH

ACHTZEHNTER BAND

1906

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

BERNHARD GERTH

NEUNTER JAHRGANG 1906

EX BIBLIOTHECA
LANDAVINI
GYMNASII
Var. 77.

1906

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

PA
3
N664
Bd. 18

ALLE RECHTE EINSCHLIESZLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS VORBEHALTEN

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND II (1898), IV (1899), VI (1900), VIII (1901), X (1902), XII (1903), XIV (1904), XVI (1905), XVIII (1906)

Friedrich Aly in Marburg (X 538, XIV 496. 590)
Eduard Arens in Aachen (X 154)
Alfred Baldamus in Leipzig (II 283. 307. XIV 175)
Paul Barth in Leipzig (VIII 57)
Fritz Baumgarten in Freiburg i. B. (X 200, XII 54)
Wilhelm Becher in Dresden (VIII 84, XIV 62, XVI 360. 478, XVIII 352)
Alfred Biese in Neuwied (II 56, IV 35. 361. 397, X 241)
Hugo Blümner in Zürich (XVIII 361)
Ernst Boehm in Berlin (XVIII 133)
Aloys Bömer in Münster (IV 129. 204, VI 465, XIV 223. 249. 330. 361. 478, XVI 280, XVIII 578)
Otto Boerner in Dresden (XVIII 334. 392. 459)
Karl Boethke in Thorn (II 370)
Eduard Böttcher in Leipzig (VI 505)
Karl Böttcher in Pforta (XIV 171)
Karl Brandstätter in Meißen (VI 114)
Paul Brandt in Bonn (X 395. 397)
Franz Buchenau in Bremen (VI 441)
Gerhard Budde in Hannover (XVIII 263. 305)
Paul Cauer in Münster (XII 18. 280. 483. 537, XIV 177, XVI 361)
Anton Chlebowski in Braunsberg (II 338)
Otto Clemen in Zwickau (IV 117. 236. 510, VI 395, XII 524, XIV 586, XVI 51. 412. XVIII 133)
Max Consbruch in Halle (XIV 546)
Harry Denicke in Rixdorf (II 36, VIII 362, XIV 107)
Hermann Diels in Berlin (VI 573)
Gustav Diestel (†) (IV 398)
Wilhelm Dilthey in Berlin (VI 325)
Armin Dittmar in Grimma (IV 142, VI 154. 282, VIII 258)
Alfred Döhring in Königsberg i. Pr. (XII 496)
Paul Dörwald in Ohlau (II 48. 106. 550, VIII 85)
Otto Dost in Dresden (IV 429)
Konrad Dunker in Rendsburg (VI 510)
Karl Dziatzko (†) (VI 94)
Christian Eidam in Nürnberg (X 165, XII 176)
Ernst Fabian in Zwickau (IV 24. 65)
Gustav Fasterding in Westerburg (IV 396)
Franz Fauth in Höxter (II 151. 484, IV 151, VI 168. 240)
Ludwig Fenner in Barmen (XIV 246)
Otto Fiebiger in Dresden (VI 59. 122)
Richard Foerster in Breslau (VI 74)
Bernhard Frenzel in Zwickau (X 252)
Otto Frick (†) (XVI 272)
Carl Fries in Berlin (VI 177. 241. 557, VIII 176)
Rudolf Gasch in Dresden (XII 339, XVI 180. 288)
Max Gaszmeyer in Leipzig (XIV 243)
Ernst Gast (†) (II 353, VIII 60. 515)
Bernhard Geiszler in Köln (IV 456)
Kurt Geiszler in Luzern (X 450, XII 513, XIV 286, XVI 142, XVIII 276)
Bernhard Gerth in Leipzig (XII 175. 415, XVI 127. 182. 183, XVIII 61. 431)
Paul Gläszer (†) (II 25)

Karl Gneisze in Buchsweiler (VI 351)
Heinrich Goebel in Hildesheim (XIV 422)
Karl Goebel in Soest (XII 326)
Heinrich Groszmann in Saargemünd (IV 398, XVI 128)
Ludwig Guglitt in Steglitz (X 177)
Rudolf Hanncke (†) (IV 382, VI 229, XIV 117)
Martin Hartmann in Leipzig (XIV 296. 313. 356, XVI 533. 594, XVIII 102. 135)
Paul Hasler in Wesel (VI 358)
Ernst Haupt in Wurzen (XIV 571)
Woldemar Haynel in Emden (IV 221. 241)
Karl Heinemann in Leipzig (IV 304)
Walter Henze in Berlin (XII 145)
Gustav Hergel in Aussig (XVI 497)
Heinrich Hertzberg in Halle (XIV 589)
Alfred Heuraum in Frankfurt a. O. (VI 325)
Karl Hirzel in Ulm (X 45. 240)
Friedrich van Hoffs in Koblenz (II 495)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XII 65. 129. 177)
Hugo Holstein (†) (XIV 207. 509)
Max Holtze in Leipzig (X 464, XIV 522)
Walther Hoppe in Löbau i. S. (VIII 65. 129. 177. 277. 333)
Ferdinand Hornemann in Hannover (II 545, VI 1, XII 353, XVIII 440)
Bernhard Huebner in Köln (VI 495, XII 398. 562, XIV 411, XVIII 179. 230)
Karl Hünlich in Leipzig (IV 46)
August Huther in Heidelberg (VIII 521)
Georg Ilberg in Großschweidnitz (VIII 238)
Johannes Ilberg in Leipzig (VIII 277. 572, X 175. 568, XVI 172. 346, XVIII 62. 430)
Johannes Imelmann in Berlin (IV 63. 116)
Otto Immisch in Leipzig (II 241, VI 305, X 521, XII 558, XIV 487. 521, XVI 124)
Fritz Jäckel in Leipzig (XIV 128)
Oskar Jäger in Bonn (II 262)
Otto Kämmel in Leipzig (II 15. 125, XVI 417)
Wilhelm Kahl in Köln (XVIII 482. 525. 599)
Ernst Keller in Frankfurt a. M. (XVIII 241)
Gottfried Kentenich in Trier (VI 543)
Josef Knepper (†) (XII 579, XVI 236)
Konrad Koch in Braunschweig (XII 579)
Eduard König in Bonn (XVIII 433)
Friedrich Koepp in Münster (VIII 460)
Otto Kohl in Kreuznach (VI 549, VIII 550)
Wilhelm Koppelmann in Leer (IV 441, VIII 141)
Felix von Kozlowski in Halle (XVI 355)
Anton Kröger in Saarlouis (VI 65. 129. 193)
Karl Kromayer in Straßburg (X 270)
Hans Labahn in Halberstadt (XVIII 174)
Hans Lamer in Leipzig (XIV 59)
Karl Lamprecht in Leipzig (II 118)
Karl Landmann in Darmstadt (II 204, IV 162)
Rudolf Lange in Berlin (VIII 518)
Hermann Lattmann in Ilfeld (X 285)
Gustav Lauteschläger in Darmstadt (XIV 461)
Richard Le Mang in Dresden (XIV 457)
Konrad Lehmann in Steglitz (XVI 192)
Max Lehnerdt in Königsberg (XII 238)
Julius Ley in Kreuznach (IV 287)
Georg Liebe in Magdeburg (VI 175, X 295)
Karl August Linde in Helmstedt (XIV 162)
Eduard Loch jr. in Königsberg (IV 452)
Karl Lockemann in Breslau (VI 574)
Karl Löschhorn in Hettstedt (II 448)
Theodor Lohmeyer in Altena i. W. (VIII 463)
Theodor Lorenz in Erfurt (VI 461)
Friedrich Lüdecke in Bremen (X 105)
Ernst Mäschel in Schneeberg (IV 560)
Gustav Marseille in Pforta (XVIII 451)
Ludwig Martens in Elberfeld (XVI 246. 569)
Theodor Matthias in Plauen i. V. (II 496, VI 401)
Richard Meister in Leipzig (IV 263. 312)
Georg Mertz in Bahlingen (IV 400. 480)
August Messer in Gießen (IV 489, VIII 11. 401, XII 1. 63. 240. 351. 486. 487. 580, XIV 1. 60. 529, XVIII 377. 550)
Rudolf Methner in Bromberg (XVI 75. 129, XVIII 65. 137. 205)
Paul Meyer in Grimma (XVI 98. 158)
Ernst Rudolf Meyer in Wohlau (XVI 249)
Richard M. Meyer in Berlin (XVIII 64)
Eugen Mogk in Leipzig (VIII 461)
Hans Morsch in Berlin (X 87. 125, XII 102. 159. 203)
Christian Muff in Pforta (XIV 65, XVIII 303)
Johannes Müller in Augsburg (XII 305)
Wilhelm Münch in Berlin (II 177, IV 513, VI 513, VIII 236. 462, XVI 1. 553, XVIII 301)
Max Nath in Nordhausen (XVI 481. 573, XVIII 164. 323)
August Nebe in Lüneburg (XIV 91)
Paul Nebel in Dresden (X 327)
Wilhelm Nestle in Schöntal a. J. (IV 177)
Wilhelm Nitsche in Großlichterfelde (XVIII 492)
Carl Nohle in Berlin (XVI 454)
Emil Oehley in Köln (IV 121, VI 566, VIII 385)
Waldemar Olsen in Greifswald (XVIII 553)
Theodor Opitz in Zwickau (X 518, XIV 524, XVI 587, XVIII 239. 620)

Richard Pappritz in Frankfurt a. M. (XIV 243. 505, XVI 12)
Friedrich Paulsen in Berlin (II 129)
Hermann Peter in Meißen (II 295, XVIII 218)
Robert Petersen in Wilhelmshaven (II 318)
Joseph Petzoldt in Spandau (XIV 425)
Heinrich Pigge in Aschendorf (II 443)
Theodor Preusz in Friedenau (IV 298. 394)
Alfred Rausch in Halle (II 457, XII 241)
Karl Reichardt in Niederwildungen (II 449. IV 76, VI 477, VIII 220, X 1. 519, XII 435, XVI 387)
Paul Reichardt in Annaberg (VIII 473)
Johannes Reinhard in Grimma (IV 345)
Curt Reinhardt in Zittau (X 60)
Siegfried Reiter in Prag (XVIII 1. 83)
Albrecht Reum in Dresden (IV 326)
Fritz Richter in Dresden (X 122)
Otto Richter in Leipzig (II 233, VIII 434, XII 288, XVI 32)
Richard Richter (†) (II 95. 164. 383. 510, IV 63. 119. 256. 398, VI 296. 511)
Hubert Rick in Kempen (VI 145)
Richard Schmertosch v. Riesenthal in Leipzig (XIV 52)
Eduard Roese in Bartenstein (VIII 395, XII 549, XVIII 472. 437)
Alfred Rohs in Krefeld (XVIII 507)
Karl Roller in Darmstadt (XVIII 413)
Hermann Rose in Lüneburg (IV 105)
Emil Rosenberg in Hirschberg (IV 94, XVI 185)
F. W. E. Roth in Wiesbaden (IV 168)
Wilhelm Rüdiger in Frankfurt a. M. (II 385. 464. 497)
Walther Ruge in Leipzig (II 227, IV 128, VI 384, VIII 451, X 404, XIV 577, XVIII 547)
Albert Ruppersberg in Saarbrücken (XVIII 60)
Gotthold Sachse in Bartenstein (IV 559)
Emil Scharschmidt in Freiberg (XVIII 565)
Martin Scheins in Aachen (XIV 174)
Bernhard Schilling in Dresden (XVIII 427)
Ernst Schlee (†) (VI 20)
Bastian Schmid in Zwickau (VIII 465, XIV 421)
Otto Eduard Schmidt in Wurzen (IV 318, VIII 162, X 565)
Walther B. Schmidt in Leipzig (XII 237)
Max Schneidewin in Hameln (II 537)
Walther Schoenichen in Schöneberg (XIV 312)
Hermann Schott in Regensburg (XVI 329. 441)
Hermann Schuller in Plauen i. V. (II 379, VIII 128)
Gerhard Schultz in Steglitz (IV 549)
Hans Schulz in Leipzig (VIII 505)
Otto Schulze in Gera (II 360)
Ernst Schwabe in Leipzig (II 1. 401. IV 305. 465. 524, VI 262, VIII 241. 315, X 27. 307. 557, XII 368. 417, XIV 140. 170, XVI 212. 591, XVIII 292. 552)
Eduard Schwyzer in Zürich (XVI 63)
Konrad Seeliger in Dresden (II 79, VI 427)
Martin Seydel in Leipzig (XVI 310)
Max Siebourg in Bonn (II 415, IV 501, XII 266. 489)
Georg Siefert in Pforta (X 362. 433. 473, XIV 13)
Jürgen Sievers in Frankenberg (VI 239)
Ernst Sihler in New York (X 458. 503. 548, XVI 65. 260)
Wilhelm Soltau in Zabern (XVI 16, XVIII 17)
Theodor Sorgenfrey in Neuhaldensleben (II 217, VI 374, VIII 112, XII 464)
Alfred Spitzner in Leipzig (IV 536)
Adolf Stamm in Anklam (XIV 481)
Alwin Sterz in Köthen (II 381, XIV 127)
Hermann Steuding in Schneeberg i. S. (X 420)
Ernst Stiehler in Döbeln (XVIII 334. 392. 459)
Paul Stötzner in Zwickau (VIII 457, X 123. 517, XII 127. 536, XIV 173, XVIII 238)
Otto Stock in Eldena (VI 450, VIII 1)
Karl Strecker in Berlin (XIV 478)
Hermann Suchier in Halle (X 161)
Johannes Teufer in Schöneberg b. Berlin (IV 416, VIII 44. 125, X 290, XVI 110)
Robert Thomas in Regensburg (XIV 420)
Karl Tittel in Leipzig (XVI 506)
Heinrich Uhle in Dresden (XVIII 272)
Hermann Ullrich in Brandenburg (X 224)
Richard Ullrich in Berlin (XVI 425)
Willy Varges in Pasewalk (XVI 529)
Paul Vogel in Leipzig (II 271, IV 271, VI 128. 213, VIII 99. 464. 557, XIV 129. 527)
Theodor Vogel in Dresden (VIII 77. 175)
Heinrich Vogt in Breslau (VIII 190)
Johannes Volkelt in Leipzig (II 65, VI 103)
Wilhelm Vollbrecht in Altona (II 143. 194)
Richard Wagner in Dresden (II 518, VIII 488, XVI 58. 60, XVIII 30)
Ernst Wasserzieher in Neuwied (XII 238. 331, XIV 174. 420)
Ludwig Weber in Berlin (X 69, XII 89, XIV 124)
Alexander Wilnberg in Trautenau (IV 55)
Oskar Weise in Eisenberg (X 406. 517. 563, XII 63. 190. 352. 484. 534. 535. 578, XVI 411. 413. 414. 596. 597)
Oskar Weiszenfels (†) (VI 528)
Paul Wendland in Breslau (XVI 537. 543)

Alexander Wernicke in Braunschweig (IV 1, VI 30)
Rudolf Wessely in Berlin (XVI 297. 373, XVIII 311)
Max Wiesenthal in Barmen (X 206)
Erich Wilisch in Zittau (XIV 39)
Rudolf Windel in Halle (XIV 391, XVIII 44)
Paul Wirtz in Frankfurt a. M. (XII 573)
Martin Wohlrab in Dresden (IV 86, VI 363, VIII 428, X 409, XII 48, XIV 135, XVIII 131)
Heinrich Wolf in Düsseldorf (XII 35. 79)
Emil Wolff in Schleswig (VIII 64)
Paul Worms in Meldorf (X 297)
Rudolf Wustmann in Leipzig (X 496, XII 577)
Arnold Zehme in Stendal (XVI 597)
Ulrich Zernial in Berlin (II 447)
Theobald Ziegler in Straßburg (II 289)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (II 138. 328, IV 448, XIV 422. 587, XVI 53)

INHALT

Seite

Münsterische Beiträge zur mittellateinischen Literatur aus cod. theol. Fol. 180 der Königlichen Bibliothek zu Berlin. Von Aloys Bömer 578
Aus den Anfängen der Universität Wittenberg. Von Otto Clemen 133
Der deutsche Name Melanchthons. Von Albert Ruppersberg 60
Johann Jakob Redinger, ein Gehilfe des Amos Comenius. Von Hugo Blümner . . 361
Der Geographus Laurentianus, ein kursächsischer Schulpoet. Von Ernst Schwabe . 292
Karl Philipp Moritz als pädagogischer Schriftsteller. Von Rudolf Windel 44
Friedrich August Wolf und David Ruhnkenius. Von Siegfried Reiter 1. 83

Zum Kampf um den Intellektualismus. Von Eduard König 433
Zur pädagogischen Psychologie und Physiologie Von August Messer 377
Die Erziehung als Kunst auf wissenschaftlicher Grundlage. Von Ernst Keller . . 241
Geist und Buchstabe der Lehrpläne von 1901 und die Eigenart des Gymnasiums. Von Rudolf Wessely 311
Die Gestaltung der Lehrpläne an den höheren Schulen bei Annahme der von der Unterrichtskommission der deutschen Naturforscherversammlung gemachten Vorschläge. Von Max Nath. 161
Zur Schulreform. (Stellen die Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte einen Fortschritt auf dem Wege zur Schulreform dar?) Von Ernst Boehm. 193
Allerlei pädagogische Wünsche. Von Hans Labahn. 174
Tuiskon Zillers Gedanken über eine aktuelle Frage der gegenwärtigen Gymnasialpädagogik. Von Gerhard Budde 305
Freiere Bewegung im Unterricht der Prima — ein vergessener Gedanke von H. L. Ahrens. Von Ferdinand Hornemann 440
Elf Reifeprüfungen von Schülerinnen. Von Martin Wohlrab 131
Die Furcht vor der Schule. Von Bernhard Schilling. 427
Die Hausaufgaben in den höheren Schulen. Von Karl Roller 413
Ist es richtig, die Hilfe der älteren Schüler in Anspruch zu nehmen zur Erziehung ihrer jüngeren Kameraden? Von Gustav Marseille 451
Der Schularzt für höhere Lehranstalten, eine notwendige Ergänzung unserer Schulorganisation. Von K. A. Martin Hartmann 102
Die älteste Hygiene der geistigen Arbeit: Die Schrift des Marsilius Ficinus De vita sana sive de cura valetudinis eorum, qui incumbunt studio litterarum (1482). Von Wilhelm Kahl 482. 525. 599
Schülerpensionen. (B. G.) 61
Bericht über die zweiundvierzigste Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner 1905. Von Bernhard Huebner 179
Bericht über den sechsten altphilologischen Ferienkursus in Bonn am 12., 13. und 14. April 1905. Von Bernhard Huebner 230
Von der Konferenz der sächsischen Gymnasialrektoren. (B. G.) 431

Seite

Noch einmal zur Literatur des Unterrichts in der philosophischen Propädentik. Von Max Nath 323
Pädagogische Rücksichten beim mathematischen Studium und die Frage der philosophischen Propädeutik. Von Kurt Geißler 276
Ein Gang durch Jahrhunderte sprachlicher Methodik. Von Gerhard Budde. . . . 263
Brief oder Epistel? Von Wilhelm Soltau 17
Ein Handbuch des deutschen Unterrichts. Von Eduard Roese. 472. 497
Jugendliteratur. Von Wilhelm Becher 352
Die Homerlektüre einst und jetzt. Von Waldemar Olsen 553
Externe und interne Etymologie. Von Heinrich Uhle. 272
Geltungsbereich und Wesen der lateinischen Consecutio temporum. Von Rudolf Methner 65. 137. 205
Zur Geschichte der neueren Sprachen. Von Otto Boerner und Ernst Stiehler 334. 392. 459
Französischer Unterricht nach voraufgegangenem Lateinunterricht. Von Alfred Rohs 507
Bericht über eine Studienreise nach Frankreich. Von Ernst Scharschmidt . . . 565
Die idealisierte (stilisierte) Geschichte des griechischen Altertums auf dem humanistischen Gymnasium. Von Hermann Peter 218
Der griechische Geschichtsunterricht im Gymnasium der Gegenwart. Von Richard Wagner 30
Zur Schulgeographie. Von Walter Ruge 547

Register der im Jahrgang 1906 besprochenen Schriften 623

FRIEDRICH AUGUST WOLF UND DAVID RUHNKENIUS

(Nebst ungedruckten Briefen)[1])

Von Siegfried Reiter

I

Für die hohe Wertschätzung, die Wolf für Ruhnkenius hatte, zeugt schon die ausführliche Besprechung, die der sein Leben lang Rezensierfeindliche der im Jahre 1789 erschienenen *editio castigatior* des *Elogium Tiberii Hemsterhusii* widmete.[2]) In dieser nach damaliger Sitte allerdings anonymen Beurteilung erklärt Wolf, daß des Ruhnkenius Schrift jedem deutschen Humanisten bekannt zu sein verdiene wie wenige ihresgleichen. Denn abgesehen von Vortrag und Einkleidung seien die Sachen, die sie enthalte, voll so trefflicher Winke und so mannigfaltigen Unterrichts in dem Fache, worin Hemsterhuys und sein Lobredner glänzten, daß sie gleich Ciceros Orator, dem das Elogium im Inhalt ähnlich sei — *spectatur perfecti critici forma* — die Stelle einer Theorie vertreten könne. Jeder Leser von echtem Geschmack werde dieses Meisterstück von Stil und Latinität mit ganz anderen Empfindungen aus der Hand legen als etwa den Panegyrikus auf den Trajan.

Noch nach langen Jahren erinnerte sich Wolf mit Genugtuung daran, daß Ruhnkenius ihm für diese *iuvenilis censura* aus freien Stücken Dank gesagt hatte in einem Schreiben, das freilich niemals an seine Adresse gelangt war.[3]) Indessen schon ein Jahr vor dem Erscheinen jener Rezension war der damals einunddreißigjährige Wolf mit dem greisen holländischen Gelehrten in Briefverkehr getreten (3. Mai 1790), als er seine kurz zuvor herausgekommene Ausgabe der demosthenischen Leptinea dem Manne zusandte, *quem non solum principem in hoc genere venerarer, sed cuius etiam humanitatem a pluribus amicorum meorum . . . saepe laudari audivissem.* In diesem ersten an den großen Kritiker gerichteten Briefe, worin der Schreibende den Ausdruck seiner Bewunderung noch um einige Wärmegrade steigern durfte, spricht er auch das bedeutsame Wort aus, daß er sich nur durch die Schriften ganz weniger unter den heute

[1]) Der Verfasser, der eine Ausgabe der Briefe Friedrich August Wolfs plant, bittet die Besitzer von Briefen oder anderen auf Wolf bezüglichen Schriftstücken, ihm gütigst hiervon Kenntnis zu geben.

[2]) Allg. Lit.-Ztg. Nr. 115 (18. April) 1791 II 113—117. Wieder abgedruckt in Seebodes Archiv für Philol. und Pädag. 1824 I 557—562.

[3]) Kl. Schr. von Wolf, herausg. durch G. Bernhardy II 1156.

lebenden Gelehrten so oft und so trefflich gefördert fühle wie durch diejenigen des Ruhnkenius.

Wolf, den einige Zeilen des holländischen Schulhauptes außerordentlich beglückt hätten, wartete vergeblich auf eine Antwort. Daniel Wyttenbach, der im Namen seines von böser Handgicht heimgesuchten Lehrers hätte antworten sollen, versäumte diese Pflicht. Weitere drei Briefe mit Büchersendungen, durch die sich Wolf dem Leidener Gelehrten immer wieder zu empfehlen suchte, gelangten nicht in dessen Hände. Es kam jenes für die Philologie epochale Jahr 1795, in dem Wolf mit seinem 'harten Sturm' auf Homer Jahrhunderte alte, tiefgewurzelte Anschauungen über den Haufen warf Nun gab er vor aller Welt seiner echten Bewunderung für Ruhnkenius lapidaren Ausdruck, indem er diesem als dem *princeps criticorum* seine Prolegomena zueignete. Damit brachte, wie ein neuerer Biograph des Ruhnkenius treffend sagt[1]), die Philologie als System, die deutsche Schule des beginnenden XIX. Jahrh., der Philologie als Kritik, der englisch-niederländischen Schule des ablaufenden XVIII. Jahrh., die Huldigung der Dankbarkeit. Mit einem Geleitschreiben (9. Mai 1795) übersendet ihm Wolf seine *lucubrationes in Homerum, multorum annorum opus, et cui expoliendo tantum diligentiae adhibui, quantum antea nulli.* Sollte er bei dieser Probe literarischer und historischer Kritik nicht an Männern wie Ruhnkenius Beurteiler und Richter finden, dann habe er sich umsonst gemüht.

Es war von vornherein wenig wahrscheinlich, daß der damals zweiundsiebzigjährige Gelehrte, der in Fragen der höheren Kritik schon bei der Beurteilung des Alters von Orpheus' Argonautika gegenüber dem 'in Deutschland erstandenen' Orpheomastix, Johann Gottlob Schneider, einen bedenklichen Konservatismus an den Tag gelegt hatte, so unerhört revolutionären Anschauungen sich anschließen werde, wie sie Wolf in seinen Prolegomena verkündete. Ruhnkenius rühmt zwar die Fülle ausgesuchter Gelehrsamkeit und die Feinheit der historischen Kritik, in der Hauptfrage aber, ob zu Homers Zeiten die Schreibkunst den Griechen überhaupt noch unbekannt gewesen, spricht er das diplomatisch feine, seither nach Körtes Wolfbiographie (I 304) oft zitierte Wort aus Cicero: *Dum lego librum, assentior; cum posui librum, assensio omnis illa elabitur.* Trotz aller bewundernden Anerkennung und anerkennenden Bewunderung für Wolfs Untersuchung hing Ruhnkenius an der landläufigen Meinung über Homer, *quam a puero imbibisset*, so fest, daß ihn, nach Gottfried Hermanns Zeugnisse[2]), Wolfs Resultate geradezu erschreckten. *Atqui exhorrescere talia*, bemerkt der auf Wolfs Pfaden zu neuen Taten ausschreitende Hermann, *id est eius, qui a diu probatis opinionibus ne vult quidem abstrahi.*

Wie hoch indessen der greise Ruhnkenius die Bedeutung Wolfs wertete, zeigt nichts deutlicher als die Tatsache, daß jener in demselben Briefe ganz aus eigenem Triebe eine Berufung des Deutschen an die Leidener Hochschule

[1]) Hermann Petrich, Z. f. d. G. W. 1880 XXXIV 82.

[2]) *De aetate scriptoris Argonauticorum* in Hermanns Ausgabe der Orphica (Lipsiae 1805) S. 680.

anregt. Wolf, den des Ruhnkenius Zeilen in überschwengliche Glücksstimmung versetzen, läßt indessen acht Monate verstreichen, bis er sich zu einer Erwiderung entschließt. Die bewegten politischen Verhältnisse in den Niederlanden, von denen auch Ruhnkenius nicht unberührt blieb, ließen eine Antwort nicht früher ratsam erscheinen. In behaglicher, mit feinem Humor durchwürzter Darstellung — wie anmutig der leise Spott des Professors der 'Eloquenz' über sein Amt, das eigentlich keines sei: *Nimirum ridicula quaedam res est eloquentia Halensis; muta est nec unquam vocem mittit, nisi quando Rex uxorem ducit aut ipse ducitur in coelum* — legt Wolf dem gleich einem Vater Verehrungswürdigen seine privaten und amtlichen Verhältnisse in Halle dar. Hier lesen wir das berühmte, für die Beurteilung von Wolfs Lehrtätigkeit und Schriftstellerei so wichtige, seit Körte (I 316) immer wieder angeführte Selbstbekenntnis: *Docendo aliquanto plus quam scribendo delector.* Über anerkannte Größen wie Ernesti spricht Wolf ebenso offen seine Meinung aus, wie er in dem dreiundzwanzigjährigen Gottfried Hermann den neu aufsteigenden Stern am philologischen Himmel erkennt. Ernesti, der als Tacitusinterpret gar oft geschlummert habe, finde, mit einem Lipsius oder Gronovius verglichen, von denen der erstere unter den Erklärern dieses Schriftstellers auf der obersten, der letztere auf der dritten Leitersprosse stehe, erst auf der sechsten oder siebenten seinen Platz. In Hermann dagegen wagt Wolf der deutschen Wissenschaft einen neuen Arminius zu prophezeien.

Mit allem Eifer betreibt hinfort Ruhnkenius, den Wolf in einem Briefe an Schütz (13. September 1796) den biedersten Mann nennt, den er außerhalb Deutschlands kenne[1]), bei den Kuratoren der Leidener Universität die Berufung Wolfs an Luzacs Stelle für die *Professio Graecae linguae et antiquitatis.* Wolf scheint fest entschlossen, den Ruf anzunehmen: in acht Wochen gehe er von Halle weg, schreibt er in dem erwähnten Briefe, das fixe Gehalt von über 3000 Gulden, die Leidensche Bibliothek, die *lautitiae Mss. Ruhnkenii,* die Nähe von England und Frankreich, endlich die reine Lust, von Halle wegzugehen, zögen ihn mächtiglich, wenngleich die *δεινὰ ὀνόματα* der Vorgänger ihn nicht wenig erschreckten. Während er bereits alle Zurüstungen für den Fall der Übersiedlung nach Leiden trifft, woher seine Verdienste, nach Voßens Worten[2]), mehr leuchten würden, nicht nur in Deutschland, das immer in die Ferne blicke, sondern auch in dem übrigen Europa, während die Kinder sogar schon das Holländische lernen mußten, holt er gleichzeitig außer bei Voß auch bei Wilhelm von Humboldt und Schütz Freundesrat ein, 'hascht begierig nach jedem fremden Wort und Winke' und erkundet auch bei Wyttenbach und Spalding, der einige Zeit in Holland geweilt, die dortigen Lebensumstände. Namentlich Wyttenbachs Aufklärungen, der weder raten noch widerraten, sondern nur getreu darlegen will, lauteten durchaus nicht aufmunternd. Es sei in den letzten, politisch bewegten Jahren in Leiden beträchtlich teurer geworden, auch den Professoren habe man

[1]) Chr. Gottfried Schütz, Darstellung seines Lebens u. s. w. 1834 I 469.

[2]) Briefe von J. H. Voß 1840 II 235 (2. Okt. 1796).

wiederholt außerordentliche Steuerleistungen auferlegt, neben dem Lehramte wären allerlei zeitraubende Assessorsgeschäfte beim Universitätsgerichte zu versehen, die Witwen der Professoren hätten keine Ansprüche an den Staat. Dies und manches andere teilt Wyttenbach unter dem Siegel strengster Verschwiegenheit mit *cum candore, quo Tu uteris, non abutéris, sed solus Tecum tacitusque fruéris* (10. September 1796). Spalding aber bittet den 'deutschen Ruhnkenius' — 'denn dafür halte ich Sie, Sie mögen's nun als eine Schmeichelei oder als eine Grobheit aufnehmen' —, doch vor dem allgemeinen Frieden in Europa an eine solche Verpflanzung unter keiner Bedingung denken zu wollen[1]) (19. März und 9. April 1796).

Ruhnkenius sucht die Bedenken Wolfs zu zerstreuen, gibt beruhigende Versicherungen, ohne jedoch zu verschweigen, daß gewisse Neider von Göttingen her Wolf wie anderswo so auch in Leiden angeschwärzt hätten. Es zeugt für den offenen, wahrhaft vornehmen Charakter des Ruhnkenius, daß er trotz diesen von so einflußreicher Seite wie Heyne in die Welt gesetzten Zischeleien an dem Plane festhält, Wolf, in dem er einen neuen Hemsterhuys oder Valckenaer begrüßt, nach Leiden zu ziehen. Wolf zögert mit seiner Entscheidung: denn einerseits werden seine Freunde nicht müde, ihm den fluktuierenden Zustand Hollands immer von neuem vor Augen zu führen, anderseits begegnet seine Entlassung aus dem preußischen Staatsdienste unvermuteten Schwierigkeiten. Auch wird man an maßgebender Stelle sich des unersetzlichen Wertes Wolfs bewußt und sucht ihn durch bessere Bedingungen an die Stätte, von der sein Ruhm ausgegangen, zu fesseln. Er selbst 'sitzt da und weiß nicht, was zu tun ist.... Noch nie kannte ich die abscheuliche Lage der Unentschlossenheit; itzt fühle ich sie, wie ich sie niemandem wünschen will! Wie würde man sich, wenn man hier bliebe, nachher bei den wahrscheinlichen Nachrichten von dem *summus splendor* vor Reue sichern?' So schreibt er an Schütz am 21. Oktober 1796. In solcher Stimmung trifft ihn ein neuerlicher Brief Wyttenbachs. Noch einmal belehrt ihn dieser, *et Tui amore et bonae fidei religione impulsus de negotio cum gravissimo ad totum vitae Tuae statum, tum ad deliberandum difficili* und legt mit aller Offenheit die Unsicherheit der Verhältnisse Hollands dar, wo *nullum adhuc munus perpetuum et mancipio, sed usu omnia et ad tempus sive certum sive incertum deferuntur.*

So hat denn Wolf beim Eintreffen von Ruhnkenius' Briefe vom 7. November 1796, worin dieser ihn auffordert, seine Sache vertrauensvoll in die Hände der Kuratoren zu legen, die seinen Ansprüchen in jedem Betracht entgegenkommen würden, seine Entscheidung bereits getroffen. Er bleibt in Halle und bedauert es, wie er in seinem letzten Briefe an Ruhnkenius schreibt, *nec desideratissimo frui alloquio Tuo, Te collega gloriari, Tua sapientia et doctrina locupletari.* Gerade diese frohe Aussicht habe ihn oft und in diesem Jahre besonders — die 'Briefe an Herrn Hofrat Heyne' fallen in jene Zeit — erfrischt, *quum invi-*

[1]) Aus unveröffentlichten Briefen Wyttenbachs und Spaldings in der Königl. Bibliothek zu Berlin.

dorum et calumniatorum Göttingensium (maxime veterani cuiusdam veteratoris) artes publice depellendae mihi essent. Den Ruhnkenius aber glaubt Wolf, wie er an Schütz schreibt (3. März 1797), durch sein endliches Nein böse gemacht zu haben, denn noch habe jener seither keine Zeile an ihn gerichtet. Daß Wolf jedoch mit seiner Ablehnung das Richtige getroffen hatte, versicherte ihm Wyttenbach noch einige Jahre später (in einem Briefe[1]) vom 5. Juli 1805): *Nam per hoc quidem, quod tibi offerebatur salarium, fortiter esuriendum erat: aut per alterum tantum, quod sane res tuae postulabant, invidia ardendum.*

II

Wenn Wolf seinen letzten Brief an Ruhnkenius mit dem Satze schloß: *Quodsi me proximis annis, ut spero, inexspectatum Leidae videris, causam scis, quae me una adducere potuerit*, so war dies keine leere Redewendung. Nichts spricht lauter für das ungewöhnliche persönliche Interesse, das der Hallische Homeride für den 'Herkules Musagetes' in Leiden hatte, als daß jener kaum zehn Monate, nachdem er diese Zeilen geschrieben, die weite Reise nach Holland unternahm, um den Mann, den er aus der Ferne so liebgewonnen hatte, nun auch von Angesicht kennen zu lernen.

Über die holländische Reise Wolfs weiß Körte nicht eben viel zu berichten (I 318 f.). Wolf selbst kommt in seinen Schriften immer wieder gerne auf seinen Verkehr mit Ruhnkenius zurück und erzählt manches Intime aus persönlichen Eindrücken. Eine wertvolle Ergänzung zu Wolfs eigenen Worten bilden die bisher durchaus unbeachtet gebliebenen Briefe, die von Wolfs Gefährten auf jener Reise, dem Schweizer Ochsner, herrühren und schon vor Jahrzehnten in einem dem letzteren gewidmeten Aufsatze an wenig zugänglicher Stelle 'veröffentlicht' worden sind.[2]) Johann Jakob Ochsner, ein Lieblingsschüler Wolfs in den Jahren 1797—1800, trat zu diesem bald in ein so vertrautes Verhältnis, daß er täglich und stündlich bei seinem Meister Zutritt hatte und ihn auf Spaziergängen und Ausflügen begleiten durfte. So überredete denn Wolf seinen etwas zögersamen Schüler — er gibt ihm wohl auch in einem Briefe den Scherznamen *Ὀκνηρός* —, ihn auf seiner Reise nach Holland, die fünf Wochen in Anspruch nahm, zu begleiten. Die Briefe, die Ochsner an seinen Bruder, einen Landpfarrer in der Schweiz, gerichtet, spiegeln die frischen Eindrücke, die der Lehrer und sein gleichgesinnter und gleichgestimmter Schüler empfangen hatten, lebhaft wieder.

Am 10. September 1797 wurde die Verabredung zur Reise getroffen, tags darauf las Wolf sein letztes Kollegium und am 12. saßen sie bereits im Wagen. Niemand außer Wolf und Ochsner wußte früher um die Reise, noch auch wohin sie ginge: ganz unvermutet machten sie sich aus dem Staube.[3]) Am

[1]) *Epistolae Bentleii, Graevii, Ruhnkenii, Wyttenbachii selectae. Annotatione instruxit Frid. Carolus Kraft.* Altonae 1831 S. 212.

[2]) Neujahrsblatt zum Besten des Waisenhauses in Zürich für 1863.

[3]) Es muß wohl auf einem Irrtum Körtes beruhen, wenn dieser (I 318) auch Wolfs älteste Tochter Johanna als Teilnehmerin an der Reise nennt, während Ochsner in seinen

25. September abends 5 Uhr langten die beiden Reisenden in Leiden an. Eine Stunde darauf machten sie bereits dem Ruhnkenius ihre Aufwartung; so sehr brannten sie vor Begierde, den *princeps criticorum* von Angesicht zu Angesicht zu sehen. Allein dieser, trotz seinen 74 Jahren ein gewaltiger Nimrod vor dem Herrn, oblag dem von ihm so geliebten Weidwerk. Erst am folgenden Nachmittage kam die ersehnte Gelegenheit, ihn persönlich kennen zu lernen. Bewunderung und Verwunderung zugleich erregte der Anblick des *senex venerabilis*. Sein Äußeres sei nicht gerade besonders empfehlend, er habe so ein etwas breites, 'unkritisches' Gesicht, wie Ochsner sich ausdrückt, dessen Urteil hier wohl nur das Echo seines Lehrers ist. Ein desto lebhafteres Vergnügen empfanden die beiden Fremden über seinen geraden, offenen Sinn, seine lehrreiche Unterhaltung, seine freilich zuweilen sehr strenge und bittere Zensur der übrigen Gelehrten. Ernesti z. B. war ihm, trotz Wolfs Einwendungen, immer noch ein sehr schätzenswerter Mann. Über manchen sonst gepriesenen Philologen sprach er das Verdammungsurteil aus: *c'est un homme misère, il écrit un mauvais latin;* selbst Heyne nannte er einen *homo verbosus et ineptus*. Liebevoll gedachte er des Schweizers Johann Jakob Hottinger, des früheren Lehrers Ochsners, erinnerte sich auch mit Freundschaft Schützens, dem er vor Jahren *aliquid inediti* zu den Fragmenten des Äschylus geschickt zu haben versicherte. Die Unterhaltung wurde nicht, wie man meinen sollte, lateinisch geführt: denn davon wollte dieser *homo latinissimus* nichts hören, sondern französisch, das er mit so barbarischem Akzent sprach, daß die beiden Fremden sich anfangs innerlich darüber lustig machten. Noch lange Jahre später erinnert sich Wolf[1]) des dem Ruhnkenius eigenen Französisch, das in Holland berühmt gewesen sei. 'Lateinisch mochte er auch mit ausländischen Gelehrten nicht reden: die Sprache wäre zu gut, um durch gewöhnlichen Gebrauch verderbt zu werden.[2]) Holländisch sprach er mit seinen Hausleuten, auch nicht sehr fertig . . . Wer nicht wußte, was das Herkommen der Universitäten einen Professor der Eloquenz nennt, hätte ihm seine Profession im Gespräch schwerlich anmerken können.' Seine Muttersprache hatte der aus Stolp in Pommern stammende Deutsche so sehr vergessen, daß er kein deutsches Wort mehr sprach, mit Not es verstand und kaum die 'gelarde Schrift-Oefningen' (Allg. Lit.-Ztg.) lesen konnte (Wolf an Schütz 14. November 1797). Für den täglichen Gebrauch und häuslichen Verkehr hatte er sich ein wunderliches Sprachgemenge zurechtgelegt, wie man etwa abgetragene Kleider zu häuslichem Dienst erniedrige: denn in welcher Sprache er die Bedürfnisse des gemeinen Lebens ein-

drei sehr ausführlichen Reisebriefen ihrer nicht mit einem Wörtchen gedenkt. Vielleicht erklärt sich Körtes Angabe aus einer Art Verwechslung mit Wolfs jüngster Tochter Karoline (geb. 1790), die — wie mir deren Enkelin, Fräulein Luise Grandidier in Kassel, mitteilt — auf Wunsch ihres gestrengen Vaters im Alter von siebzehn Jahren ohne jede spezielle Vorbildung eine Stelle als Erzieherin in Holland annehmen mußte.

[1]) Über ein Wort Friedrichs II. von deutscher Verskunst (1811) S. 43 (= Kl. Schr. II 927).

[2]) Vgl. Körte I 318: *une langue trop bonne pour être corrompue par l'usage.*

gezogen, könne der Welt, für die er lebe, und der Nachwelt durchaus gleichgültig sein. Unwahrscheinlich klang ihm die Sage, daß in deutschen Landen selbst der Vortrag auf Universitäten mit deutscher Zunge geschähe, da es doch nicht möglich wäre, mit einem so unbehilflichen Werkzeuge die nötige Schärfe und Präzision der Begriffe zu erreichen. Von den Fortschritten, die die deutsche Sprache von Gottsched bis zu der männlichen Reife Goethes und Schillers gemacht, wollte er sich aber von Wolf nicht überzeugen lassen und lenkte bald das Gespräch auf gelehrtere Gegenstände, so auf die Prolegomena. Um ein vollgültiges Urteil von diesen zu haben, meinte Ruhnkenius ausweichend, müßte Hemsterhuys und besonders Valckenaer noch leben. Letzterer sei vor keiner Untersuchung der Art erschrocken, ja er habe oft gesagt, daß man den Griechen über ihre ältesten Dinge zu viel zuglaube.[1]) Auch auf Wolfs Bemühungen um Hesiod kam die Rede, und Ruhnkenius suchte ihn zu veranlassen, außer der Theogonie den übrigen Liedern und Fragmenten. *quae etiam senex Hesiodo tribuere non dubitabat.* eine gleich große Sorgfalt zu widmen; auch teilte er ihm aus seinen Adversarien mancherlei zwar kurze, aber treffende Bemerkungen zu einer besseren Sammlung der Fragmente mit.[2])

Am folgenden Nachmittage (27. September) führte Ruhnkenius seine Gäste auf die Leidener Bibliothek, deren Vorstand er war. Hier spielte er eine 'spaßhafte' Rolle, indem er sie auf allerlei handschriftliche Schätze und sonstige Kostbarkeiten (*belles choses*) aufmerksam machte, die aber zumeist in 'verquollenen' Schränken oder in einem undurchdringlichen Kerker verwahrt waren. So freigebig er andere Gelehrte mit *Ineditis* bedenkt, schreibt Wolf an Schütz (14. November 1797), so wenig tut er es mit den Manuskripten der Bibliothek, wo nichts ohne weitschweifig gesuchten Konsens selbst in Holland verliehen wird, außer Landes nie. Wolf sah daher, nach seinen eigenen Worten, die Bibliothek 'mit etwas stieren Augen und wie man eine Landeskasse etwa betrachten möchte. *Eh bien*, sagte der Alte, um da etwas von den 3—8000 *Codd. Graeci* zu brauchen, *il faut demeurer à Leide, οὐδὲ ἄλλη μηχανή*'. Wolf, in dem der Anblick aller dieser Schätze eine unendliche Begierde erregte, sich mit ihnen genauer bekannt zu machen, schien es immer mehr zu bereuen, daß er die — übrigens noch immer nicht besetzte — Leidener Professur ausgeschlagen hatte, zumal da Ruhnkenius ihm auch jetzt sehr deutlich sein Mißvergnügen zu verstehen gab, daß er einem anderen, der ihm die Stelle mißraten, mehr Gehör geschenkt hätte als ihm.

Einer Vorlesung des Ruhnkenius wohnte Wolf nicht an, da dies, wie er merkte, etwas unüblich war und man es ganz offenbar nicht gern zu sehen schien. Auch fand er selbst keine große Lust, den 'dürren' Sueton im fünften

[1]) Diese Bemerkung seines holländischen Freundes vertraute Wolf wohl lange darauf einem losen Blättchen an, das einer — jetzt im Besitze von Adolf Michaelis in Straßburg befindlichen, dem Schreiber dieser Zeilen mit größter, zu warmem Danke verpflichtender Liberalität zur Benutzung überlassenen — Sammlung von Wolfiana angehört.

[2]) Kl. Schr. I 472.

Stockwerke zu hören, wo die *studiosa iuventus*, mit der man hier nicht so fein und 'eiermäßig' umgehe wie oft auf den deutschen Universitäten, von hinten herein müsse durch Treppen, die einem Schauer erregten. Wenngleich Wolf so nicht das lebendige Wort des Lehrers vom Katheder herab vernahm, so lernte er ihn auch von dieser Seite aus dem Vorlesungshefte eines in Halle studierenden Holländers kennen, der früher des Ruhnkenius Sueton-Interpretation gehört hatte. Dieser sich auf die vier ersten Biographien der Cäsaren erstreckende Kommentar, schreibt Wolf in der Vorrede seiner Suetonausgabe (1802), habe ihn so erfreut, daß er auch anderen den Ertrag daraus nicht habe vorenthalten wollen. Aus jeder Seite gehe hervor, daß Ruhnkenius, *quod nomen in his litteris maximum*, mit den Kräften seiner Zuhörer gerechnet, mit den seinen aber gespart habe, indem er nur auf die grammatische Interpretation sein Augenmerk gewendet und an verderbten Stellen meist auf die 'gelehrteren Herausgeber' verwiesen hätte. Freilich fehle es auch hier nicht an deutlichen Anzeichen dafür, daß der große Lehrer selbst das Geläufige und Gewöhnliche mit feiner Gelehrsamkeit und Eleganz zu behandeln verstand.[1])

Zwei ganze Nachmittage brachten Wolf und sein Schüler mit Ruhnkenius zu, und ihre Bewunderung für den Scharfsinn und die Gelehrsamkeit dieses kritischen Veteranen wurde hierdurch nur noch lebhafter. Wenn auch Ochsner weder die vielversprechende Physiognomie, noch den feurigen Blick, noch die Gewandtheit des Geistes, noch den alles belebenden Witz 'seines' Wolf bei Ruhnkenius findet, so flößte ihnen dennoch sein Alter, sein gerader, biederer Sinn und seine scharfsinnigen Bemerkungen Ehrfurcht, Hochachtung und Liebe in solchem Grade ein, daß sie sich nur mit Mühe von ihm und ihrem geliebten Leiden trennten. Auch andere von den *antistites litterarum in Batavis* wurden aufgesucht: in Amsterdam des Ruhnkenius hervorragendster Schüler, Daniel Wyttenbach, und Hieronymus de Bosch, in Utrecht der dreiundachtzigjährige Christoph Saxius, und jeden genoß Wolf, wie er an Schütz schreibt, lange genug, um ihn kennen zu lernen. Der interessanteste aber, auch im Umgange, bleibt ihm Ruhnkenius.

Schon wenige Monate später endigte der würdige Greis, den die beiden Deutschen 'gleich vor Torschluß' — Wolfs Worte — gesehen hatten, seine ruhmvolle Laufbahn (14. Mai 1798). Noch nach Jahren sagt es Wolf, daß er seinen Besuch bei dem 'herrlichen' Manne zu den angenehmsten Erinnerungen seines vorigen Lebens rechnet[2]), und ergreift mit Freuden jeden Anlaß, um ihm mit schmückenden Beiwörtern wie *eximius, egregius, sapientissimus et elegantissimus, candidissimus* den Vollton seiner Bewunderung zum Ausdruck zu bringen. Daß aber auch Ruhnkenius von der persönlichen Begegnung mit Wolf freundliche Eindrücke empfing, durfte Wyttenbach noch geraume Zeit später (5. Juli 1805) diesem berichten: *Libenter et iucunde de Te narrare solebat: Te diligebat sibique collegam fieri cupiebat; Tuas literas vehementer desiderabat.*

[1]) Kl. Schr. I 414 f. [2]) Ebd. II 927.

III

Im folgenden sei der Briefwechsel der beiden großen Philologen vorgelegt. Die acht Briefe Wolfs gelang es dem Herausgeber in der Leidener Universitätsbibliothek[1]) auszumitteln. Die fünf Briefe des Ruhnkenius, *eximia benivolentiae documenta*, wie sie Wolf nennt[2]), von denen zwei vor langen Jahrzehnten an versteckten Orten eher vergraben als veröffentlicht wurden, stammen aus Wolfs auf der Königlichen Bibliothek zu Berlin bewahrtem Nachlasse.

Sicherlich gehören die Briefe Wolfs an Ruhnkenius zu seinen hervorragendsten briefstellerischen Leistungen. Hier, wo der um sechsunddreißig Jahre jüngere auf der Staffel des Ruhmes emporsteigende deutsche Philologe dem weit und breit anerkannten Haupte der holländischen Gelehrtenschule gegenübertrat, mußte es ihn reizen, auch im epistolaren Verkehr die Anforderungen an sich selbst aufs höchste zu spannen. Mit wie peinlicher, nie völlig zu befriedigender Sorgfalt Wolf an dem Ausdruck gebosselt und gefeilt, zeigen die noch vorhandenen Konzepte zu zweien von den acht Briefen, die übrigens insgesamt auch äußerlich von der gewohnten Flüchtigkeit Wolfischer Schriftzüge abstechen und so ganz den Eindruck fein säuberlich gefertigter Reinschriften machen. Noch deutlicher aber beweisen dies die zwei fast gleichlautenden Briefe vom 25. März und 4. Juli 1796. Da nämlich Wolf, der mit Ungeduld einige Zeilen seines holländischen Korrespondenten erwartete, annahm, daß sein so ausführliches Antwortschreiben auf den ersten Brief des Ruhnkenius diesen nicht erreicht habe, schrieb er denselben Brief nach dem aufbewahrten Konzepte ein Vierteljahr später zum zweiten Male, indem er nur zum Schlusse eine ganze längere Stelle durch eine andere ersetzte. Ein Vergleich zwischen Konzept, erster und zweiter Fassung des Briefes läßt lehrreiche Blicke in Wolfs Schreibweise tun. Was wir hierüber schon durch Bernhardy erfuhren[3]), daß Wolf nichts, was er, Lateinisch oder Deutsch, hatte drucken lassen, unverändert wiederholt, sondern den Ausdruck erster Hand in allen Teilen einer strengen Revision unterzogen habe, um in Hinsicht auf Präzision, Korrektheit und Farbe dem höchsten Anspruch zu genügen: dies findet auch bei diesen Briefen seine Bestätigung. Die *varietas scripturae* zwischen Konzept, erster und zweiter Fassung dieses umfänglichen Briefes zeigt jedem, der auf die 'feinen Schattierungen' des Stils zu achten Lust hat, wie Wolf auch als Briefsteller mit seinen 'stufenweisen Korrekturen' sein eigener strenger Zensor wird. Wenn wir in einer *adnotatio critica* die Abweichungen der zweiten Rezension des Briefes von der ersten geben — die Varianten des Konzepts sind hier ebenso zur Seite gelassen wie bei dem Briefe vom 20. September 1796 —, so folgen wir damit nur dem Beispiele des Meisters selbst, der in seiner zu

[1]) Dem Vorstande Herrn Scato de Vries, der mit rühmenswertester Freundlichkeit die Stücke für die Zeit der Benutzung der Prager Universitätsbibliothek überließ, sei auch an dieser Stelle wärmstens gedankt.

[2]) Kl. Schr. I 472.

[3]) Vorbericht zu Wolfs Kl. Schr. S. VIII.

Beginn angeführten Besprechung von Ruhnkenius' *Elogium Hemsterhusii* es nicht unter seiner Würde hält, die kleinen stilistischen Abweichungen zwischen erster und zweiter Ausgabe miteinander zu vergleichen: denn ein *ita* mit *sic*, ein *non solum* mit *non modo* vertauscht, und so mehreres Ähnliche könne dem Liebhaber des edeln und echt lateinischen Stils so wenig Kleinigkeit dünken als im Deutschen ein lediglich für nur, ein so für also.

1

Halis Saxonum, d. 3
Maii 790.

Davidi Ruhnkenio
Viro Illustri, Eruditiss., Excellentiss.
S. P. D.
Frid. Aug. Wolfius
Prof. Halensis.

Quamvis Tua, cui iam dudum satis amplum laudis theatrum contigit, minimum interfore videatur, cognitum habere Germanum aliquem, novum Tuorum de literis antiquis meritorum admiratorem; tamen talem me ut putares esse, ego a longo inde tempore laborabam. Nunc vero cogitanti mihi, quibuscum ex hominibus exteris qualemcunque meam scriptorum aliquot veterum edendorum rationem communicarem, Tu in Batavis potissimum occurrebas, Vir summe, quem non solum principem in hoc genere venerarer, sed cuius etiam humanitatem a pluribus amicorum meorum, qui Te norunt, saepe laudari audivissem. Rationem eam leges descriptam in Epistola, praemissa libello, quem Tibi summae venerationis meae[1]) testem nunc misi.[2]) Feci id autem partim, ut[3]) levi munusculo Tibi animum gratum testificarer, (a paucissimis enim, qui hodie sunt docti, tot tamque praeclaris rebus me auctum esse sentio,) partim ut a Te consiliis ad illam rem salutaribus, aut etiam, si eo Tibi non indignus videar, auxilio ornarer. Erunt enim praeter scriptores, a me promissos[4]), alii

[1]) meae *über der Zeile.*

[2]) Gemeint ist die das Jahr zuvor erschienene Ausgabe von Demosthenes' Leptinea: *Demosthenis oratio adversus Leptinem cum scholiis veteribus et commentario perpetuo. Accedit Aelii Aristidis declamatio eiusdem caussae, in Germania nunc primum edita. Cura Frid. Aug. Wolfii.* Halis Saxonum 1789. In der vorausgeschickten *Epistola editoris ad Frid. Volg. Reizium* (S. 5—30 = Kl. Schr. I 288—303) legt Wolf seinen Plan für die Herausgabe alter Schriftsteller mit den Worten dar: *In optatis saepe fuit tum aliis auctoritate praestantibus viris, tum etiam Tibi, ut libri veterum ederentur habili forma, commentariorum mole non onusti, omninoque tali habitu, ut emere eos valerent non nimis numati, et vero tractare vellent ii, qui magna volumina exhorrescerent, vel ipsos tantum scriptores quaererent, non eorum enarratores et, uti Tu in Herodoto Tuo dicis, in altum philologiae evehi nollent* (S. 12).

[3]) *Nach* ut *ist* hoc *durchgestrichen.*

[4]) Vgl. S. 21: *Illo modo adornatos, praeter Diodorum, mox a nobis exspecta Hesiodum, Isocratem, Arrianum, Lucianum, Apollonium Dyscolum, Galeni libros aliquot . . . Omnino ut quisque scriptor est ad usum aptior magisque necessarius studiosis aut minus frequentatus, ita deinceps citius subsequetur.* Jenes *mox* hat Wolf selbst durchaus nicht buchstäblich genommen und von diesen Promissa nur den geringsten Teil erfüllt, wie er überhaupt nach Bernhardys richtiger Bemerkung (Verhandlungen der XXV. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle 1867 S. 5) mehr ankündigte und anfing als vollendete.

haud pauci ad novam editionem revocandi, etiam poetae quidam[1]) una cum Scholiastis. Constat vix quenquam maiore copia earum rerum, quibus omne illud genus emendari potest, abundare, quam Te.[2]) Nihil flagitem impudens, qui ne de hac quidem epistola scribenda veniae sim certus; a nemine tamen institutum hoc opus exornari aut adiuvari magis cupio, quam a Te. Qua in re, quum varium sit genus librorum, qui nos occupabunt, plane uteris arbitratu Tuo. Quidquid conferis, et me gratissimum semper habebis, et quicunque graec. literas colunt, summo Tibi obstringes beneficio. Succedent etiam opera mea nonnulla adhuc inedita, ut 8 posteriores libb. Aetii, Oribasii[3]) quaedam, et alia. Proximo autem tempore occupabor Aristotelis libello de Poetica, in quem egregias emendationes scripsit Reizius[4]), cui hae Leptineae dicatae sunt. Qui quum magno literarum detrimento praeterita hebdom. obierit diem[5]), vices eius subibo illius iussu, etsi ad hunc laborem imparatior.

[1]) *Aus* quidem *korrigiert.* [2]) Beide Worte nachher am Rande eingefügt.

[3]) Keinen dieser beiden medizinischen Enzyklopädiker, von denen Oreibasios, Leibarzt des Kaisers Julian, ein Werk *Ἰατρικῶν συναγωγῶν ἑβδομηκοντάβιβλος*, Aetius nach dessen Vorbilde im Anfange des VI. christl. Jahrh. *βιβλία ἰατρικὰ ἑκκαίδεκα* verfaßte, hat Wolf ediert.

[4]) Über Reizens Bemühungen um des Aristoteles Poetik schreibt Wolf in der *Epistola ad Danssium Villoisonium* vor dem Buche *De prosodiae graecae accentus inclinatione scribebat Frid. Volg. Reizius. Editio repetita curante Frid. Aug. Wolfio.* Lipsiae 1791 (Kl. Schr. I 312 f.): *In hoc libello (scil. Arist. Art. poet.) otium quattuor annorum consumpsit emendando, vertendo, interpretando. Et emendationis quidem fructus publice constitit prodita accuratissima contextus recensione* (Leipzig 1786)*; sed versionem, quod unum de suo subiungere volebat, non absolvit . . . Versionem hanc et multorum locorum explicationes, quas praelectionum causa in editionis manualis margines et in singulares quasdam chartas coniecerat, reposui, atque ne quid inde periret operam dedi . . . Edidissem ea iam dudum, nisi iusta editio, in ultima praesertim parte libelli, nova cura indigeret, a qua adhuc cursus studiorum meorum me avertebat.* Im Intelligenzblatt der Allg. Lit.-Ztg. Nr. 53 vom 23. Mai 1795 S. 422 wird als 'innerhalb Jahresfrist' erscheinend angekündigt: *Aristotelis Ars poetica, graece, ad optimos libros recensita. Accedit latina translatio F. V. Reizii, animadversiones Th. Tyrwhitti integrae, selectae Castelvetrii, Twiningii, Pyei et aliorum, ineditae F. V. Reizii et F. A. Wolfii, qui recognovit omnia, supplevit et edidit.* Die Ausgabe ist aber nicht erschienen. In Wolfs Nachlasse befinden sich unter den Kollektaneen zur Poetik die unvollendete lateinische Übersetzung Reizens nebst Aufzeichnungen zur Erklärung einzelner Stellen. Wilhelm von Humboldt kommt in seinen Briefen an Wolf aus dem Jahre 1795 wiederholt auf dessen künftigen Kommentar zur Poetik zu sprechen (Ges. Werke V 127. 131 u. ö.).

[5]) Reiz war aber im 57. Jahre schon am 2. Februar 1790 gestorben. Wie sehr sich Wolf zu Reiz hingezogen fühlte, der nach Gottfried Hermanns Urteile (Verh. d. VII. Vers. deutscher Philol. und Schulm. in Dresden 1844 S. 10) nicht ohne Einfluß auf Wolf geblieben ist, trotzdem sie Männer von nicht bloß verschiedener, sondern fast entgegengesetzter Natur waren, bezeugt Wolf selbst wiederholt in seinen Schriften, nirgends schöner als in der *Epistola ad Villoisonium* (Kl. Schr. I 311): *Nunquam, mihi crede, animam terra tulit candidiorem, nunquam minus cupidam, aut minus prudentem sibi.* Dies sein Urteil über Reiz den Menschen; über den Gelehrten sagt Wolf, daß das Publikum diesen Mann aus seinen wenigen Schriften nur sehr unvollkommen kenne, der so viele zum Teil neue und selbsterforschte Kenntnisse mit aus der Welt nehme, daß ein kleiner Teil davon, in Schriften vorgetragen, hinreichen würde, einem Gelehrten bleibenden Ruhm zu erwerben (Kl. Schr. II 1155). Vgl. auch Körte I 133.

Quod si quid responsi ad me mittere volueris, illud Rambachius[1]), Pastor Hamburgensis, ad me statim perferendum curabit.

Vale, Vir eximie, ac digna virtutibus Tuis fruere vita, hoc est felicissima. Vale.

2

Halis Sax. d. 9. Maii 795.

Vir Illustris,
Excellentissime, Eruditissime,

Scio quam sit molesta sedulitas officiosorum, qui saepe quum viros ingenio et doctrina eminentes colere se simulant, sibi potius ipsis adulantur, quam illis quod debeant reddere volunt. Itaque ego, qui Tibi, Vir Summe, vix nomine notus essem, non aegre tuli, quod ad quatuor epistolas meas, olim subinde cum libris nonnullis ad Te missas, non respondisti. Quanquam quod ne Wyttenbachius quidem id fecit, cui tamen a communi amico commendatus essem, in hanc me suspicionem adducit[2]), ut nihil nec epistolarum nec librorum unquam ad Vos perlatum putem. Utut est, quoniam non vanae cuiusdam gloriolae causa, sed ut animum meum, Tui admiratione affectum, expleam, devenerandus omnique honoris, quo possim, genere afficiendus videris, denuo ausus sum ad Te scribere, neque solum scribere, sed etiam inscribere lucubrationes meas in Homerum[3]), multorum annorum opus, et cui expoliendo tantum diligentiae adhibui, quantum antea nulli.[4]) Verum et ipsa ratio criseos, tum litterariae tum historicae, cuius hic specimen dare volui, talis est, ut, nisi Te aut homines Tui simillimos, quos ubi inveniam plures, nescio, nactus fuerim existimatores et arbitros, operae me meae prope poeniteat omnis. Quare, si quando Tibi aliquot hebdomadum otium fuerit, quod dubitationibus meis excutiendis impendere queas, hoc ei, qui Te unum omnibus Criticis longe praefert, qui Te insignite colit et amat, hoc igitur mihi impertias velim, ut, quo obscurissimas quaestiones deduxisse Tibi videar, ex Te ipso cognoscam.

Audivi, Te iam multum temporis consumpsisse in edendis Scholiis Platonicis, quorum spem feceras in Praef. ad Hesychium.[5]) Ignoscas, Vir Summe, impatientiae

[1]) Über Johann Jakob Rambach (1737—1818), seit 1780 Hauptpastor zu St. Michaelis in Hamburg, vgl. ADB XXVII 201.

[2]) c *aus* x *korrigiert.*

[3]) Den 1795 in Halle erschienenen *Prolegomena ad Homerum* ist bekanntlich die Widmung vorgesetzt: *Davidi Ruhnkenio, principi criticorum, curam hanc in Homero positam ponendamque consecravit Frid. Aug. Wolfius.*

[4]) 'Wahrlich meine Homerica hatten mich zu viel Kräfte des Unter- und Oberleibes gekostet . . .', schreibt Wolf an Schütz (29. Okt. 1795).

[5]) Man begreift Wolfs Ungeduld, da Ruhnkenius die Herausgabe dieses platonischen Scholiasten, der ihn fast sein ganzes Leben lang beschäftigte (vgl. Wyttenbachs *Vita Ruhnkenii* S. 276. 278 , in dem er ein *certum et perpetuum nominis sui domicilium* zu haben hoffte, wie er im Jahre 1760 an Ernesti schrieb, schon dreißig Jahre, bevor Wolf diese Zeilen an ihn richtete, öffentlich angekündigt hatte: *Scholiastes Platonis ineditus . . . a nobis aliquando, si Deus vitae usuram dederit, in lucem vindicandus* (Praefatio zu Joh. Albertis Hesychius II [1766] S. VII). Es war aber dem *egregius cunctator*, wie ihn Wolf in einem Aufsatze aus dem Jahre 1819 nennt (Kl. Schr. I 584), nicht mehr vergönnt, diesen Scholiasten selbst zu edieren. Er erschien als postumes Werk des Ruhnkenius durch Wyttenbachs Fürsorge (1800).

meae, quaerenti iam dudum et sciscitanti ex omnibus, qui Batavia ad nos venerant, nunc vero ex Te ipso, quando ille thesaurus communis eruditorum sit futurus. Equidem bonam partem emendationum in Platonem feci[1]), quarum quam multas Tui codices confirmaturi sint, vehementer laboro scire.

Plura alias, si modo intellexero, Tibi id, quod nunc feci, non nimis displicuisse. Vale et fave

maximo Tuorum meritorum admiratori

F. A. Wolfio.

3[2])

Viro praestantissimo,
F. A. Wolfio
D. Ruhnkenius S. D.

Quanti summum ingenium Tuum, et parem ingenio doctrinam, faciam, testem habes Spaldingium nostrum, quocum, dum Leidae versabatur[3]), mihi tam frequens de Te sermo erat, ut facile intelligeret, me nullo in nomine libentius acquiescere. Postea quoque, non ignorans, quam parce et tenuiter Professores Halenses habeantur[4]), de Te in Bataviam traducendo cogitavi. Quod consilium ne nunc quidem rebus turbatis[5]) muto, si id Tibi placere intellexero. Quae cum ita sint, quaeres,

[1]) Stellen aus Platons Apologie, Alcibiades I, Menon behandeln die Prooemien XIV, XV, XXII, XXIII zu den Hallischen Vorlesungsverzeichnissen für die Jahre 1790, 1791, 1795 (vgl. Kl. Schr. I).

[2]) Dieser Brief wurde bereits veröffentlicht, und zwar an einer Stelle, wo man ihn am wenigsten suchen würde: *Miscellanea maximam partem critica. Curarerunt Frid. Traug. Friedemann et J. D. Godofr. Seebode* II 1 (1823) S. 19 ff. Nebst einem zweiten Briefe des Ruhnkenius an Wolf (9. Okt. 1796) ist dieser auch abgedruckt in *Dav. Ruhnkenii Orationes, Dissertationes et Epistolae. Ed. Friedemann* II (Brunsvigae 1828) S. 739 ff., endlich in *Epistolae Bentleii, Graevii, Ruhnkenii, Wyttenbachii selectae. Annotatione instruxit Frid. Carolus Kraft.* Altonae 1831 S. 141 ff. Beide Briefe sind indessen fast unbekannt geblieben und des Ruhnkenius berühmtes Urteil über die Prolegomena wird immer nur mit Berufung auf Körte (I 304) angeführt. Die genannten drei Abdrücke sind übrigens ungenau und weichen an mehreren Stellen vom Original ab. Auch an willkürlichen Transpositionen und Interpolationen fehlt es nicht.

[3]) Georg Ludwig Spalding (geb. 1762) hatte sich 1786 einige Monate in Leiden aufgehalten. *Is ingenio et humanitate sua me mirifice cepit. Utinam talis iuvenis, misso studio theologico, se totum litteris nostris dicaret!* schreibt Ruhnkenius über ihn an Wyttenbach in jenem Jahre (*Vita Ruhnkenii* S. 194). Spalding wieder rühmt seinen Gönner in der Quintilian-Ausgabe, Praef. S. LIII: *Erat summa mihi gratificandi voluntas in Ruhnkenio, viro a nobis, quotquot per Europam veteres litteras colimus, pro horum suorum Antistite, venerando. Neque minores ei gratias habeo, quod tantum convedere voluit homini cognito ex brevissima in docta urbe commoratione.*

[4]) Als Wolf 1783 zum Professor in Halle bestellt wurde, erhielt er eine jährliche Besoldung von 300 Talern, die noch am Ende desselben Jahres um 100 Taler erhöht wurde. Mit der Übernahme der Professur der Beredsamkeit durch Wolf (25. Febr. 1784) war eine Zulage von 300, und mit der Leitung des 1787 gegründeten philologischen Seminars eine weitere von 100 Talern verbunden, wozu noch die Vorlesungsgelder kamen. Seine jährlichen Einkünfte in dieser Zeit beziffert Wolf auf 1100 Taler.

[5]) Mit dem Ausbruche der französischen Revolution kam die im Jahre 1788 niedergeworfene Patriotenpartei zu neuer Kraft. Die statthalterliche Familie floh nach England,

cur, quatuor, ut scribis literis Tuis et donis adeo provocatus, ne semel quidem responderim. Ad haec accipe. Tres literae cum libris interciderunt. Unus ad me pervenit Demosthenes cum epistola humanissima. Sed hic eo mihi tempore reddebatur, quo morbo articulari sive chiragra laborabam. Quod morbi genus mihi, quamvis animo et corpore vigenti, saepe molestum est, et studia mea, praesertim in quibus dextrae celeritate opus est, vehementer retardat. Cum igitur ipse literas pingere non possem, mandavi discipulorum meorum optimo, Wyttenbachio, ut Tibi gratias meis verbis ageret, et, quantopere mihi Demosthenes Tuus placuisset, significaret. Qui si id facere neglexit, defuit officio.[1]) Iam quid animi mihi fuisse censes ad conspectum Homeri Tui cum tam honorifica nominis mei inscriptione? Profecto miratus sum indulgentiam et humanitatem Tuam, qui me sic quidem, quod jure facere potueras, mei amorem abjecisses, cuius constantiae me Te poeniteat, omni studiorum et officiorum genere, quantum in me erit, curabo. Prolegomena Tua semel iterumque perlegi, captus tum exquisitae doctrinae copia, tum criseos historicae subtilitate. De disputatione adversus antiquitatem artis scriptoriae, accidit mihi, quod illi Platonis Phaedonem legenti[2]): Dum lego librum, assentior; cum posui librum, assensio omnis illa elabitur. Sed de hac quaestione alias.[3])

---

die Generalstaaten erklärten die Erbstatthalterwürde für abgeschafft und konstituierten die Niederlande am 26. Januar 1795 als Batavische Republik. Ruhnkenius stand während der Kämpfe zwischen der Patrioten- und der Oranischen Partei immer auf Seite der ersteren.

[1]) Ruhnkenius schreibt in einem Briefe vom 22. Dez. 1795 an Wyttenbach: *Wolfius Halensis queritur de diuturno Tuo silentio. Is mihi nuper inscripsit splendidam, ut apud Germanos, Homeri editionem* (*Epistolae Davidis Ruhnkenii ad Dan. Wyttenbachium. Ed. Guil. Leonardus Mahne et Frid. Car. Kraft.* Altonae 1834 S. 76). In den jener Zeit angehörigen Briefen Wyttenbachs an Wolf — sechs im ganzen bewahrt die Königl. Bibliothek zu Berlin — findet sich keine Stelle obigen Inhalts. Wyttenbach berichtet in seiner *Vita Ruhnkenii* S. 214 über das Verhältnis seines Lehrers zu Wolf: *Hunc virum e scriptis eius, postea epistolarum officio cognitum, unum in primis exterorum accuratae litterarum scientiae causa magni faciebat: eiusque Prolegomena Homerica tum recens allata, singulari cum voluptate legit, etiam ubi ab eo dissentiret . . .*

[2]) Cic. Tusc. I 11, 24 *nescio quo modo, dum lego, assentior, cum posui librum* (*Plat. Phaedonem*) *et mecum ipse de immortalitate animorum coepi cogitare, assensio omnis illa elabitur.*

[3]) In seinen 'Briefen an Herrn Hofrat Heyne' S. 15 f. (am bequemsten zugänglich in der dritten von Rudolf Peppmüller besorgten Ausgabe der Prolegomena. Halle 1884) zitiert Wolf die Stelle verändert aus dem Gedächtnisse: 'Ja einer, und just der biederste und gelehrteste Kritiker, . . Ruhnkenius schreibt mir vor kurzem: *Iterum et accuratius nunc pervolventi mihi — accidit idem, quod illi apud Ciceronem Platonis Phaedonem legenti: Dum lego, assentior; cum posui librum, omnis illa assensio elabitur. Sed saepius repetitae lectionis Tibi mox rationem reddam etc.*' In einem Briefe an Schütz dagegen vom 29. Okt. 1795 gibt Wolf der Stelle folgenden Wortlaut: *Accidit mihi saepius legenti, quod illi ap. Ciceronem: Dum lego, assentior — elabitur.* Körte (I 304) führt die Worte *Prolegomena — alias* an. Hier sei auch Wyttenbachs Urteil über die Prolegomena aus einem in der Königl. Bibl. zu Berlin befindlichen, ungedruckten Briefe an Wolf (10. Nov. 1796) wiedergegeben: *Quid dicam me mirari illam omnibus locis refertam doctrinae copiam, illud iudicii acumen: etiam ubi non persuades, miror subtilitatem et elegantiam. Sunt enim loci de quibus a Te dissentientes consentiamus inter nos Ruhnkenius et ego . . . sunt et eiusmodi loci quos nondum satis capiam.* Wenn aber Wolf an Schütz schon am 5. Nov. 1795 das Urteil Wyttenbachs mitteilt, dem der Punkt über die Schreibkunst wie mathematisch demonstriert erscheine, so findet sich in unserem Briefe, in dem doch Wyttenbach zum ersten Male seine Eindrücke über die Prolegomena wiedergibt, nichts dergleichen.

Dissertationem Tuam de Antimacho[1]) nunquam vidi. Quam si quando retractatam libelli forma proferre velis, relegam grammaticos meos ineditos, ut inde Tibi fragmenta quaedam excerpam.

Platonis Scholiastes, vereor, ne exspectationem Tuam fallat. Non affert eruditionem eam, quam Aristophanis, aut Apollonii Rhodii, sed quam Pindari, aut Nicandri.[2])

Si quid librorum in posterum ad me mittere velis, nemini rectius eos commiseris, quam Weidmanno, librario Lipsiensi. Alia via missi pereunt, ut nuper Demosthenes Spaldingii[3]): quod ei, quaeso, significes.

Vale, vir eximie, et mihi amorem Tuum conserva. Leidae, d. 3. Aug. 1795.

4

[*Konzept*[4])]

Viro Excellentiss.
D. Ruhnkenio
S. p. d. Wolfius.

Quanta me laetitia perfuderint litterae Tuae, vultus coram et luctans cum animi sensu oratio Tibi significaret; calamus non potest facere, quem equidem semper huic generi exprimendo imparem experior. Nam quum a longo inde[5]) tempore nihil magis exoptassem, quam ut, quantum Te admirarer atque adeo amarem, ne Tu unus nescius esses, tali nunc me studio Tibi[6]) devinxisti, ut pro novo fautore[7]) prope veterem amicum Te nactus videar. Quam nunc velim iter, quod recreandi[8]) mei causa modo satis longum feci, Leidam direxissem vel[9]) socium me dedissem Reilio[10]) Collegae meo, medico eximio naturae indagatori, qui

---

[1]) Wolf selbst hat in einer Anmerkung zu diesem von Friedemann und Seebode mitgeteilten Briefe es gesagt (vgl. auch Kl. Schr. II 1156), daß Ruhnkenius hier eine Ausgabe meine, die nicht von ihm (Wolf) selbst herrührt, sondern von dessen ältestem Schüler, C. A. G. Schellenberg, *quam, praeside me, exercitandi ingenii causa Halensi cathedrae . . . commisit . . . Quod R. meam dixit dissertationem, fecit de more universitatum Batavarum, in quibus tum fere praesides talium scriptionum iidem et auctores erant.* Die Arbeit führt den Titel: *Antimachi Colophonii Reliquiae. Nunc primum conquirere et explicare instituit Car. Adol. Gottl. Schellenberg. Accessit Epistola Frid. Aug. Wolfii.* Halae Saxon. 1786.

[2]) Fünfunddreißig Jahre vorher hatte R. in einem Briefe an Ernesti vom Juni 1760 ein fast gegenteiliges Urteil über diesen Scholiasten ausgesprochen: *Scholiastes ille, Aristophanis et Apollonii interpretibus similis, multum supra vulgus grammaticorum sapit et tam reconditae eruditionis thesaurum affert, ut ipse Hemsterhusius fateatur se ab eius lectione nunquam nisi doctiorem recedere* (*Ruhnkenii Orationes, Dissertationes et Epistolae* II 660).

[3]) *Demosthenis Oratio in Midiam. Cum annot. crit. et exeget. ed. Geo. Lud. Spalding.* Berolini 1794.

[4]) Erst acht Monate nach Empfang von Ruhnkenius' Briefe ließ Wolf seine Antwort abgehen. Dieses auf der Königl. Bibl. zu Berlin erhaltene Konzept scheint unter dem unmittelbaren Eindruck jenes Briefes niedergeschrieben zu sein. Wolf entwarf indessen, ohne dieses Konzept weiter zu verwerten, ein davon abweichendes Schreiben.

[5]) *Zuerst* longo inde a. [6]) *Zuerst* Tibi studio. [7]) *Davor* patrono *durchgestr.*

[8]) *Davor* animi causa *durchgestr.* [9]) *Davor* comitemque *durchgestr.*

[10]) Johann Christian Reil (1759—1813), seit 1788 ordentlicher Professor der Therapie in Halle, einer von den wenigen Amtsgenossen, die Wolf hochachtete (vgl. Wilhelm Schrader Gesch. der Friedrichs-Univ. zu Halle I 402. 461).

nunc ipsum fortasse Tuis colloquiis fruitur. Videre enim Te et de communibus litteris sermones Tecum serere una est voluptas, quam ardentissimis votis appeto. Hanc ob causam exsultavi gaudio, quum eius rei spem abs Te mihi factam legerem ita ut insigni mutatione fortunae meae. Hanc consolatus sum adhuc calore omnia sperantis iuventae (XXXIIII[1]) enim annum nuper demum ingressus sum) et maxime ipsis studiis, quae ita assidue tracto, ut parum laborem quomodo vivam, modo vivam, ut illud laborare possim. Sed ne Tu vitae tolerandae curam omissam potius quam necessariam mihi putes, uxoria res mihi satis ampla fuit adhuc, qua — — — stipendium ipsum . . .[2])

[1]) Wolf ist hier merkwürdigerweise über sein Alter ebenso im Irrtume wie in dem Briefe vom 25. März 1795.

[2]) Mit diesem unausgeführten Satze bricht das Konzept ab.

(Schluß folgt)

BRIEF ODER EPISTEL?

Von Wilhelm Soltau

Die folgenden Erörterungen wenden sich absichtlich nicht an den kleineren Kreis von philologischen Fachgelehrten. Vielmehr möchten sie durch Mitteilung der Ergebnisse mancher Spezialforschungen Lehrer wie Lernende anregen, bei einer für fast jeden Unterrichtsgegenstand bedeutsamen Frage tiefer einzudringen und so sich wie andere vor einer oberflächlichen oder schiefen Beurteilung mancher Schriftsteller und ihrer Anschauungen zu bewahren.

Brief oder Epistel? Was ist mit dieser anscheinend tautologischen Frage angedeutet?

Epistola (griech. *ἐπιστολή*), das weiß jeder Sextaner, heißt Brief. Die allsonntäglich verlesenen Abschnitte aus den Episteln des Neuen Testaments sind meist Teile der Briefe des Apostels Paulus. Wozu also jene Unterscheidung, welche, wie es scheint, auf eine Spitzfindigkeit herauskommt?

Dem gegenüber sei hier zunächst darauf hingewiesen, daß eine Fülle von verschiedenen literarischen und nichtliterarischen Schriftstücken mit dem einen Begriff des Briefes zusammengefaßt wird und daher hier Unterscheidungen der verschiedenen Arten geradezu notwendig erscheinen. Von dem kurzen Billet und der geschäftlichen Mitteilung bis zu dem Hirtenbrief des Bischofs, von dem Brief als dem intimsten Gedankenaustausch geistesverwandter Seelen bis zu dem wissenschaftlichen Brief: welche Gegensätze! Zwischen den kurzen Zetteln der ägyptischen Papyrusfunde bis zu Goethes Briefwechsel mit Schiller, von den Episteln des Horaz bis zu den Episteln Pauli und den Briefen der Dunkelmänner: welch ein Abstand!

Nur die Briefform ist allen diesen literarischen Erzeugnissen gemeinsam. Inhaltlich sind sie so verschieden wie nur etwas. Um so weniger darf man daher in den Fällen, wo es gilt auf Grund von Briefen religiöse oder geschichtliche Wahrheit festzustellen, die sehr verschiedenen Gattungen von Briefen gleichartig behandeln und ihre Angaben in gleicher Weise verwenden.

Das ist vor allem auf theologischem Gebiet jetzt deutlich erkannt und hat dort denn auch zu einer schärferen Unterscheidung der verschiedenen Arten von Briefen geführt.

Es ist das Verdienst Deißmanns gewesen, die verschiedenen Gattungen von Briefen klarer festgestellt und ihren verschiedenen Wert schärfer definiert zu

haben. In seinen 'Bibelstudien' (Marburg 1895) I 189 f. gab er u. a. 'Prolegomena zu den biblischen Briefen und Episteln' und in ihnen auch eine genaue Definition beider synonym erscheinender Begriffe. Wer einen Brief schreibt, meint Deißmann, hat ein persönliches Anliegen, das sonst niemand etwas angeht, am wenigsten die Neugier der Späteren. Der Brief unterscheidet sich seinem innersten Wesen nach in nichts von der mündlichen Zwiesprache; er ist persönliche vertraute Mitteilung so gut wie diese. Nur das Mittel der Unterredung ist ein anderes. Allein für den anderen ist der Brief bestimmt, nicht für die Öffentlichkeit. 'So wenig die Worte des scheidenden Vaters an die Kinder eine Rede sind — wären sie eine Rede, so wäre es besser gewesen, der Scheidende hätte geschwiegen —, so wenig ist der Brief eines Weisen an seine vertrauten Schüler eine Schrift, ein literarisches Erzeugnis.' Wesentlich ist dabei nicht der besondere Inhalt. 'Wesentlich ist allein der Zweck, dem er dient, die vertraute individuelle Zwiesprache räumlich getrennter Personen.' 'Wer einen Brief schreibt in dem Gedanken, seine Zeilen könnten von Fremden gelesen werden, der kokettiert mit dieser Möglichkeit, oder er fürchtet sie.'

Der Brief ist vor aller Literatur. Die Literatur ist das für die Öffentlichkeit bestimmte Schrifttum; 'wer Literatur macht, will, daß sich andere um das Werk bekümmern, will gelesen sein'.

Schon hieraus ergibt sich, wie notwendig es ist, zu unterscheiden zwischen dem eigentlichen Brief und jenen Literaturprodukten, welche nur äußerlich die Form des Briefes angenommen haben. Die letzteren sind daher, um Verwirrung zu vermeiden, mit dem Namen der Epistel bezeichnet.

An mannigfachen Übergängen zwischen beiden fehlt es allerdings nicht.

Nachdem zuerst die Pietät gegen einen verstorbenen Verwandten oder gegen einen berühmten Mann die Nahestehenden veranlaßt hatte, eine Sammlung der noch vorhandenen Briefe zu veranstalten und sie weiteren Kreisen als den Adressaten mitzuteilen, hatte man bald herausgefunden, daß in derartigen teils intimen teils leicht hingeworfenen Belehrungen ein eigener Reiz liege, und man fand ein solches Gefallen an dieser Form, daß man sie auch literarisch nachahmte. An die beliebtesten Briefsammlungen schloß sich die schriftstellerische Tätigkeit an, welche die Briefform auch auf andere Gegenstände als persönliche Mitteilungen ausdehnte. So entstanden die Episteln, welche aber gerade das Anziehendste in den Briefen, das Persönliche und das Natürliche in der Ausdrucksweise am allerwenigsten nachahmen konnten. Dafür gelang es aber tüchtigen Schriftstellern, alle möglichen wissenschaftlichen und Tagesfragen in die Form des Briefes zu zwängen und nicht selten damit auch einen bedeutenden Erfolg zu erringen.

Es ist nur zu erklärlich, daß die Literaturform der Epistel in der Literatur fast aller Völker eine beliebte Gattung geworden ist. 'Eine bequemere Form gab es wohl kaum. Man brauchte nur irgend einer Plauderei eine Adresse als Etikette aufzukleben, und man hatte erreicht, was sonst nur durch eine gewissenhafte Befolgung strenger künstlerischer Formgesetze ver-

arbeitet werden konnte. Die Epistel braucht, wenn man von der Form absieht, nichts weiter zu sein als etwa ein Feuilleton oder eine Causerie von heute.'[1])

Wählen wir als Beispiel drei der bekanntesten lateinischen Klassiker aus, welche zeigen können, wie der Brief allmählich zur Epistel geworden ist und damit einen anderen Charakter erhalten hat.

Ciceros Briefe sind wirkliche Briefe. Ob er an seinen Bruder, an seinen vertrauten Freund Atticus oder an bekannte Politiker wie Brutus oder Cäsar schreibt — stets sind es Produkte des Augenblicks, welche seine Stimmung, die persönliche oder politische Lage betreffen, stets sind sie ein treues Abbild seiner augenblicklichen seelischen Empfindungen.

Anders schon bei dem jüngeren Plinius. Auch seine Briefe sind noch wirkliche Briefe. Aber zum Teil sind sie offizieller Art, an den Kaiser oder an andere hohe Persönlichkeiten gerichtet, zum Teil schon deshalb von Plinius geschrieben, damit sie später einmal veröffentlicht und so Schaustücke seiner schriftstellerischen Gewandtheit werden könnten.

Dagegen in den Briefen Senecas an Lucilius ist von eigentlichen Briefen keine Rede mehr. Es sind philosophische Abhandlungen in mehr als 20 Büchern, welche dem Lucilius gewidmet waren, etwa wie wir ein Buch einem befreundeten Manne dedizieren. Der Brief war hier zur reinen Epistel geworden. Als wirklichen Adressaten dachte sich Seneca die ganze weite Welt.

Es liegt auf der Hand, daß bei solchen Gegensätzen in der schriftstellerischen Absicht auch die Beurteilung aller einzelnen Äußerungen eine verschiedenartige sein muß.

Die Frage ob Brief? ob Epistel? gewinnt nun noch dadurch an Interesse, daß neben den echten Briefen und den Episteln eine Fülle von literarischen Produkten existieren, welche die Briefform nachahmen und weder Brief noch Epistel sind.

Dem gesunden Urteil eines unbefangenen Lesers konnte es nicht unbemerkt bleiben, wie sehr der Eindruck jener literarischen Episteln hinter dem von wirklichen Briefen zurückbleiben mußte. Wer durch den Zauber von Luthers Briefen an seinen Sohn Hans ergriffen ist, der bringt es nicht fertig, die Episteln in unseren Jugendschriften ‚an meinen lieben kleinen Freund So und So' durchzulesen. Denn ‚anders schreiben wir', sagt Cicero, ‚wenn wir denken, daß allein die Empfänger es lesen werden, anders, wenn wir eine Vielzahl von Lesern voraussetzen'.

Es war daher erklärlich, daß die literarische Welt, welche in bestimmten Zeitaltern (so z. B. namentlich in der Zeit der alexandrinischen Literatur und im XVIII. Jahrh.) die Briefform mit Vorliebe und Geschick anwandte und alles mögliche in die Form der Epistel kleidete, sich bald nicht mehr bei dieser Literaturgattung befriedigt fühlte. Der Abstand zwischen der nur in Briefform gefaßten Abhandlung und dem eigentlichen Briefe, welcher den innigen Gedankenaustausch vermittelte, war zu groß, als daß er unbemerkt

[1]) Deißmann, ebendas. S. 199.

bleiben konnte. So begannen denn die Historiker ihren Geschichtswerken neben den Reden auch imitierte Briefe einzulegen, die Briefe berühmter Männer frei zu rekonstruieren, ihre Taten und Erlebnisse in Briefform wiederzuerzählen (der schriftstellerische Brief). Es entstanden so manche in die Geschichtswerke eingefügte pseudonyme Briefe, welche dem wirklichen Brief wenigstens nahezukommen suchten.[1])

Es wäre absurd, dabei überall von Fälschungen zu reden; dann wären Poesie und Geschichtschreibung auch nichts weiter als Fälschung. Aber in Bezug auf den Effekt kommen solche Literaturerzeugnisse vielfach auf etwas ähnliches heraus wie die zu bestimmten Zwecken unternommene Fälschung von Briefen. Nur waren solche historische und pseudonyme Briefe gerade im Dienste der Wahrheit geschrieben. Sie sollten es anschaulich machen, wie die historischen Persönlichkeiten gefühlt, gedacht, geschrieben haben könnten.

Noch ist hier von einer Art von Episteln zu reden, die namentlich auf dem religiösen Gebiet eine große Verbreitung und weitgehende Bedeutung erhalten hat, ohne daß dieser Tatbestand durchweg als solcher erkannt worden ist. Es sind die pseudepigraphen Briefe, d. h. Schriftstücke, die ursprünglich nichts weniger als Briefe waren und erst durch eine spätere Über- bezw. Unterschrift den Charakter eines Briefes erhalten haben.

Während die historischen und pseudonymen Briefe den wirklichen Briefen möglichst nahezukommen suchen, oft sogar, durch authentische Angaben und echte Briefstellen unterstützt, den echten Briefen täuschend ähnlich sehen, gehören die Pseudepigraphen zu den Episteln, ja haben ursprünglich meist einer ganz anderen literarischen Gattung angehört.

Es liegt auf der Hand, daß auch beim Unterricht diese Unterschiede nicht ignoriert werden dürfen. Jeder Lehrer wird eine ganz andere Interpretation vornehmen, eine ganz andere Wertschätzung der Einzelheiten aussprechen müssen, wenn es sich um wirkliche Briefe handelt oder wenn er nur schriftstellerische Fiktionen vorfindet. Vor allem wird er den ganz andersartigen Charakter und den abweichenden Zweck der Episteln hervorheben müssen. Vor dem so oft von unüberlegten und unverständigen Beurteilern gebrauchten Vorwurf der Fälschung wird er zu warnen haben, schriftstellerische Erfindung zur Darstellung der Wahrheit, wissenschaftliche Kombinationen und pseudonyme Streitschriften für das Richtigerkannte von absichtlichen Fälschungen und böswilligen Täuschungsversuchen trennen müssen.

Es dürfte nicht schwer sein, zu zeigen, daß und wie diese Scheidung der verschiedensten Unterarten von Brief und Epistel bei den verschiedenartigsten Unterrichtsgegenständen und auf den verschiedensten Unterrichtsstufen mit Erfolg verwertet werden kann. Daß diese Unterscheidung mindestens bei den wichtigsten Gegenständen des höheren Schulunterrichts nicht umgangen werden kann, sollte ausgemacht sein.

[1]) Ein solcher ist z. B. der hübsche kleine Brief des Claudius Lysias, Apostelgesch 23, 26 f.

Auf drei der wichtigeren Materien einzugehen, ist der Hauptzweck dieses Aufsatzes.

So vor allem auf den Gegensatz von Brief und Epistel bei der Bibelkunde, sodann bei der Lektüre unserer Klassiker, und endlich auf die Bedeutung des Briefes für den historischen Unterricht.

Unsere Schüler, ja vielleicht auch viele unserer Lehrer, wissen von den Schriftgattungen des Neuen Testaments nicht viel mehr, als daß dieselben (abgesehen von der Offenbarung Johannis) in zwei Hauptklassen, in Evangelien und Episteln, zerfallen. Welche Schriften volkstümliche und erbauliche Volksbücher sein wollen, welche derselben literarische Erzeugnisse sind, die genau so wie jetzt die Bücher im Buchhandel zu erscheinen bestimmt waren, ist den meisten unbekannt, und die praktischen Theologen, die es wissen könnten, gehen diesen unbequemen Fragen gern aus dem Wege. Könnten sie doch dabei leicht zu einigen kirchlich nicht unbedenklichen Zugeständnissen gedrängt werden! Und dann: wie einfach und bequem erscheint doch die jeden Sonntag in der Predigt wieder vorgetragene Unterscheidung von Evangelium und Epistel!

Gleichwohl sollte es schon dem gebildeten Bibelleser nicht unbekannt sein, wie verschiedene Literaturgattungen gerade unter den 'Episteln' des Neuen Testaments enthalten sind.

Wir sind ja vor allem so glücklich, in den echten Briefen des Apostels Paulus eine große Anzahl von wahren authentischen Briefen zu besitzen. Die konkreten Verhältnisse, welche der Apostel vor Augen gehabt, die Stimmung des Augenblicks, die er so oft hindurchblicken läßt, das stete Eingehen auf die Ansichten und Briefe seiner Gegner: diese Eigenschaften sichern den meisten seiner Schreiben die Qualität als echte Briefe.

Es kann daher der Lehrer mit Genugtuung darauf hinweisen, daß es auch den scharfsinnigsten Versuchen der radikalen holländischen Gelehrten nicht gelungen ist, die Echtheit der Korintherbriefe, des Galater- und des 1. Thessalonicherbriefes anzutasten. Auch der Römerbrief, welcher teilweise mehr einer Abhandlung gleicht, also mehr einer Epistel als einem Briefe ähnelt, hat doch offenbar ganz bestimmte Partei- und Gemeindeverhältnisse in Rom vor Augen. Nach Entfernung einiger Interpolationen[1]) wird auch der Widerspruch dagegen, daß der Philipperbrief und die zusammengehörigen Briefe an Philemon und die Kolosser[2]) echte Briefe Pauli sind, verstummen.

Dem gegenüber kann nun mit Sicherheit behauptet werden, daß von den sogenannten katholischen Briefen (1. Petr., 2. Petr., Jakobus, Judas) einschließlich des Hebräer- und 1. Johannesbriefes kein einziger ein wirklicher Brief gewesen ist. Es sind Episteln, ja bei einigen (so bei dem Hebräer- und 1. Johannesbriefe, welchen die Anrede fehlt) darf es sogar fraglich erscheinen, ob man sie noch Episteln und nicht vielmehr religiöse Traktate nennen müßte.

[1]) Vgl. im allgemeinen Brückner, Die Chronologie der Paulinischen Briefe, sowie Pfleiderer, Apostolisches Zeitalter I 149 f.

[2]) Vgl. Theol. Studien und Kritiken 1905 S. 425 f. Pfleiderer a. a. O. S. 176 f.

Schon das alexandrinische Judentum kannte neben dem natürlichen, dem echten Briefe (von dem uns ja zahlreiche rührende Exemplare in den Papyrusfunden bekannt geworden sind) die literarische Epistel. Eine der Apokryphen trägt den Namen einer Jeremiasepistel (im Jeremiasbuch ist dagegen ein echter Brief des Jeremias mit eingeschoben). Ähnliche Episteln finden sich z. B. zu Anfang des zweiten Makkabäerbuches (2. Makk. 1, 1—2, 18).

Solche Episteln waren auch die sogenannten katholischen Briefe. Dieselben waren nicht an eine Person oder an eine bestimmte Gemeinde gerichtet, es fehlt ihnen der Adressat. Die ganze weite Kirche ist die angeredete und ermahnte Gemeinde.

Einzelne Anreden der katholischen Briefe oder besser der katholischen Episteln scheinen allerdings an bestimmte Adressaten zu denken. So z. B. der 1. Petrusbrief. Aber doch nur scheinbar!

Denn wenn Petrus dort 'den erwählten Fremdlingen der Diaspora in Pontus, Galatien, Kappadokien, Asien und Bithynien' schreibt, so hat er es gewiß nicht im Sinne gehabt, diesen allen ein Exemplar seines Briefes zuzustellen. Der Brief, mit einer solchen Adresse abgesandt, wäre gewiß nicht in die Hand der Adressaten gekommen. Noch weniger konnte der Schreiber des Jakobusbriefes, der sein Schreiben 'den 12 Geschlechtern in der Diaspora' widmete, an bestimmte Personen und Verhältnisse gedacht haben. Kurz, es sind Episteln, nicht Briefe, ja indem die Briefsteller selbst schwerlich die Apostel gewesen sind, pseudepigraphe Episteln. Zu ihnen gehören auch der Barnabasbrief, der 2. Clemensbrief und der Epheserbrief. Der letztere kann so nicht von Paulus stammen, auch ist die Adresse ἐν Ἐφέσῳ später eingesetzt. Sicherlich enthält derselbe aber Paulinische Elemente. Er ist also eine Epistel, welche auf Paulinischen Gedanken aufgebaut ist, vielleicht eine Rekonstruktion eines alten, jetzt verloren gegangenen Laodicenerbriefes (Koloss. 4, 16).[1])

Eine weitere Untersuchung der katholischen Briefe hat ergeben, daß auch die übrigen ursprünglich nicht einmal Episteln, sondern religiöse Traktate oder Homilien waren, denen erst später die Adresse hinzugefügt worden ist.[2])

Neben den wahren Briefen des Apostels Paulus und den katholischen Episteln (welche zum Teil Pseudepigraphen waren und mehrfach nur durch Vorsetzung einer Aufschrift aus religiösen Traktaten zu Episteln geworden waren) fehlt es aber auch nicht an pseudonymen Briefen, d. h. solchen literarischen Produkten, die wirkliche Briefe sein wollen, keine Episteln. Die Absicht dieser 'Briefsteller' oder besser Schriftsteller war, unter dem Namen einer berühmten Autorität für neuere, zeitgemäße Gedanken diese Autorität zu verwenden.

Solche pseudonymen Briefe, die sich geflissentlich mit allerlei persönlichen Angelegenheiten des Absenders wie des Empfängers beschäftigen, sind die Pastoralbriefe an Timotheus und Titus. Ihre Entstehung ist erst in die Zeit einer werdenden bischöflichen Gewalt (um 120) anzusetzen. Sie sind sicher

[1]) Vgl. Theol. Studien und Kritiken 1905 S. 521 f. [2]) Ebd. S. 203 f.

einige Menschenalter nach Paulus verfaßt, um die kirchlichen Ordnungen, die kirchliche Zucht mit Hilfe der apostolischen Autorität zu stärken.

Diesen vier Arten von neutestamentlichen Episteln reiht sich endlich als eine wirkliche Fälschung der 2. Petrusbrief an.[1]) Er ist sicherlich nicht von Petrus, ist inhaltlich nur eine Paraphrase des Judasbriefes, noch dazu unter Nachbildung heidnischer Inschriften.[2])

Kurz sei hier noch an einigen Beispielen gezeigt, wie verschieden die Bedeutung und der Wert der Angaben der verschiedenen biblischen Briefarten für die Dogmatik ist, und wie eine Unklarheit hierüber schon zu den verhängnisvollsten kirchlichen Irrwegen geführt hat.

Das ruhig abgewogene Urteil der Episteln, selbst der pseudepigraphen Episteln, welche die von Gelehrten und Religionsstiftern ausgesprochenen Wahrheiten verkünden und den Lernenden ans Herz legen wollen, hat, abgesehen von der Qualität ihrer Urheber, an sich gewiß mehr Wert als gelegentliche Briefäußerungen. Vor allem haben also die katholischen Briefe eine ganz andere Autorität zu beanspruchen als die pseudonymen Pastoralbriefe, welche durch die Pseudonymität nur den Schein erwecken wollen, daß das zu ihrer Zeit Eingerichtete und Angeordnete schon einer früheren Epoche angehöre und apostolischer Herkunft sei.

Anderseits sind gerade die Urteile eines Paulus, wo er seine innigsten Überzeugungen und die entscheidendsten Tatsachen des Evangeliums feststellt, sowohl durch die Autorität dieses Mannes wie durch die Absichten, die er damit zu erreichen sucht, von besonderem Werte. Der Organisator und Stifter des Christentums als einer Weltreligion spricht zu uns, und wenn es auch nur Briefe, keine Gesetze sind, wenn sie auch stets nur an eine bestimmte Gemeinde gerichtet sind, so hat doch vieles prinzipielle Bedeutung.

Dagegen hat man nur zu oft übersehen, daß es wahre Briefe des Apostels waren, welche die augenblickliche Stimmung, zuweilen die momentane Erregung, überall Rücksichten auf einen bestimmten Leserkreis eingegeben haben.

Wer hier die gelegentlichen Anweisungen des Apostels an die Galater oder Römer zu kirchlichen Gesetzen und allgemein gültigen Glaubenssätzen stempeln wollte, der würde dem Apostel das größte Unrecht tun und den Wert seiner Briefe völlig verkennen.

Paulus hat z. B. gegenüber den Parteiungen der Korinther eine entschiedene Stellung eingenommen, aber er hat dabei doch eine weitgehende Toleranz gegen die anderen Parteien gezeigt. Er ließ die Parteien des Apollo, des Petrus und anderer Führer bestehen, ohne sie zu maßregeln. Wie darf man darnach noch den Paulus zu einem Hauptvertreter der Intoleranz und zum Urheber der Glaubensverfolgung machen, bloß weil er sich daneben in dem ihm auf-

[1]) Der 2. Thessalonicherbrief ist nur eine 'zeitgemäße' Umarbeitung des ersten. Vgl. Holtzmann, Zeitschrift für die Neutest. Wissenschaft II (1901) S. 97.

[2]) Er zeigt im ersten Kapitel manche Ähnlichkeit und wirkliche Anklänge mit einem Dekret von Stratonicea aus Tiberius' Zeit, wie das Deißmann, Bibelstudien S. 277, gezeigt hat.

gezwungenen Kampf gegen die judenchristlichen Verdrehungen des Christentums einmal zu den Worten hinreißen ließ (Galat. 1, 6): Der solle verflucht sein, welcher das Evangelium anders predigen würde, als es Paulus getan? Das wäre ein grober Mißbrauch einer brieflichen Äußerung. Desgleichen würde der auch den Paulus gründlich mißverstehen, welcher ihn zu einem Apostel des Zölibats, zu einem Gegner der Ehe und zum Weiberfeind machen würde, nur deshalb, weil er in dem 1. Briefe an die Korinther schrieb (7, 27): 'Bist du aber los vom Weibe, so suche kein Weib!' Gewiß ist dieses bei Paulus mehr als eine bloß gelegentliche Anweisung. Er war in der Hoffnung auf die baldige Wiederkunft des Herrn dem Weltlichen abgewandt. Als ein Mann, der sich dem Greisenalter näherte[1]) und schwere körperliche Leiden zu erdulden hatte (2. Kor. 13), dachte er damals nicht mehr daran, sich zu verheiraten. Wer wie er die große Aufgabe hatte, in der weiten Welt umherzuziehen, das Evangelium ausbreitend, konnte nicht mehr daran denken, die Sorge einer Familie auf sich zu nehmen. Auch sah er, wie in dem lockeren geselligen Leben Korinths ein ernster Weckruf zur Enthaltsamkeit und Entsagung not tue. Aber anderseits lag es dem Apostel völlig fern, den Ehestand ganz allgemein und dauernd für einen niedrigeren Stand zu halten als den Zölibat.

Aus allen Einzelheiten der herrlichen Paulusbriefe, welche echte wahre Briefe sind, vermögen wir einen klaren Einblick in das gewaltige Glaubensleben, die unversiegbare Liebeskraft, das Feuer seines Kampfesmutes, kurz in das geistige Leben eines der herrlichsten Menschen zu tun. Auch noch über vieles andere vermögen uns diese Briefe zu belehren. Vor allem auch, wie ein Paulus dazu gekommen ist, gegenüber dem Gesetzesjudentum ein gesetzesfreies Christentum zu vertreten, und mit welchen dogmatischen Kombinationen er seinen seligen Stand der 'Freiheit der Kinder Gottes' zu stützen gesucht hat.

Alles dieses und noch viel mehr! Nur hätte man in diesen Briefen nicht die Grundlage der christlichen Dogmatik suchen sollen. Briefe und allgemein bindende dogmatische Grundsätze — das ist eine contradictio in adiecto.

Gleichwohl ist die ganze evangelische Kirche jahrhundertelang auf diesen Irrwegen gewandelt. Sie hat diejenigen verdammt und ausgestoßen, welche sich im Einverständnis mit dem Evangelium Jesu befanden, sich aber leider in Opposition zu den dogmatischen Auslassungen der Paulinischen Briefe stellten.[2])

War es denn nicht möglich, den Gedankengängen des Apostels zu folgen und sie in ihrem relativen Wert hochzuschätzen, ohne sie gleich als Glaubensnormen hinzustellen?

Dieser neutestamentliche Exkurs, wie materiell wichtig eine Unterscheidung

[1]) Als er um das Jahr 35 der Steinigung des Stephanus zuschaute, wird er zwar noch ein Jüngling (*νεανίας*) genannt. Aber er ward doch schon an die Spitze einer Kommission gestellt, welche den Christen nachspürte (Apost. 9, 1). Er wird damals also wohl mindestens 30 Jahre alt gewesen sein.

[2]) Vgl. über diesen Gegensatz Soltau, Ursprüngliches Christentum in seiner Bedeutung für die Gegenwart S. 40 f.

zwischen Brief und Epistel werden kann, ja in vielen Fällen wirklich bedeutsam ist, wird es nahe legen, zu prüfen, ob nicht der Hinweis auf diesen Gegensatz auch noch weiterhin im Unterricht ersprießlich, ja geradezu notwendig ist.

In der Tat ist das der Fall bei den verschiedensten Unterrichtszweigen, bei der deutschen Literatur, wie im fremdsprachlichen Unterricht, soweit er die Literatur fremder Völker den Schülern nahe zu bringen sucht.

Wählen wir hier einige bezeichnende Beispiele aus.

Wie schon erwähnt ward, sind die Briefe Ciceros echte Briefe, welche uns naturgetreu die mannigfaltigsten Stimmungen und Interessen dieses vielseitig begabten Mannes schildern. Da werden dann — wie in allen wahren Briefen — die gemütlichen und persönlichen Vorzüge gewiß klarer hervortreten als in manchen seiner rhetorischen und philosophischen Sendschreiben. Zugleich aber werden auch die Schwächen dieses Mannes in seinen Briefen deutlicher als anderswo in die Augen treten. Wir werden in die Stunden seines Kleinmuts und seiner Unentschlossenheit hineingeführt. Wir sehen, wie er sich hin und her windet, um etwas zu erreichen, wie er dem Gegner schmeichelt, sich selbst überhebt, und noch vieles andere, was uns eher abstößt als anzieht. Hier ist es die Pflicht des Lehrers davor zu warnen, daß nicht aus den Briefen allein ein abschließendes Urteil über den Charakter und die politischen Eigenschaften Ciceros gefällt werde. Gerade je ungeschminkter und wahrer die briefliche Ausdrucksweise war, desto weniger darf aus ihrem Wortlaut ein abschließendes Urteil über die ganze Handlungsweise und die politische Begabung gefällt werden. Es darf nicht aus seinen vorübergehenden Stimmungen ein Strick gewunden werden, um mit Drumann und Mommsen nicht nur den Politiker, sondern auch den Menschen Cicero zu vernichten.

Gerade umgekehrt wird man bei den 'Episteln' Senecas die Trefflichkeit seiner Prinzipien hervorheben und die Warnung hinzufügen müssen: 'Tut nach meinen Worten, nicht nach meinen Werken!' Ungerecht wäre es dagegen, ihn als bloßen Heuchler abzutun. Er hat ja nicht in 'Briefen' seine innerste Überzeugung niedergelegt und das Gegenteil davon getan. Nein, die Philosophie seiner Episteln war ihm ein inneres Bedürfnis. In ihr fand er Ruhe und Trost, in ihr fand er, was er hätte werden sollen, wenn es ihm auch oft genug nicht geglückt war, 'im Leben sich so kinderrein zu halten', wie es seine idealen Vorsätze eigentlich verlangt hätten. Auch der größere Bacon ist den Verlockungen der Habsucht erlegen; und doch darf man an dem Ernst seines philosophischen Denkens und Strebens nicht zweifeln. Sollte da nicht noch mehr Nachsicht geübt werden dürfen bei dem Minister Neros?

Horaz hat in seinen Episteln zwar seine Überzeugungen und seine Weltanschauung niedergelegt, nicht dagegen seine intimen und seine persönlichen Verhältnisse ausgeplaudert. Letztere lernt man weit eher noch aus manchen Oden und den Epoden kennen. Und selbst da warnt er mit Recht davor, daß man nicht jedes poetische Motiv für bare Wirklichkeit hinnehmen solle.[1])

[1]) Od. I 6, 19 *cantamus, vacui, sive quid urimur, non praeter solitum leves.*

Wie ganz anders ist das in den satirischen Briefen eines Heinrich Heine, in den Briefen von Börne, und nun gar erst in den wirklichen Briefen eines Bismarck oder eines Moltke. Da ist überall ein Einblick in die persönliche Ideenwelt der Schreiber geboten.

Vor allem verdient in der Literatur- und Sittengeschichte der anonyme oder pseudonyme Brief insofern eine besondere Behandlung, als gerade diese Gattung sich am geeignetsten erwiesen hat, die verkehrten Sitten und die verrotteten Zustände in Staat und Kirche zu geißeln. Die Annahme, daß hierbei eine bedeutende Persönlichkeit im Hintergrunde der Publikation stehe, weckte das Interesse. Es reizte den Scharfsinn den Urheber zu erraten, falls er anonym geblieben war, und es interessierte die Autorität des Schreibers, wenn sie sich durch ein Pseudonym zu decken gesucht hatte.

Der Erfolg, welchen die 'Briefe der Dunkelmänner', die Epistolae obscurorum virorum, einernteten, war ganz außerordentlich. Die ganze Humanistenwelt frohlockte, daß das briefliche Gewand so naturgetreu gewirkt hatte, als ob es authentische Briefe der Dominikanerprofessoren gewesen wären. Gelehrte 'Episteln' hätten hier gewiß jeden Eindruck verfehlt. Sie waren als ein Seitenstück zu den 1514 herausgegebenen echten Briefen, den Epistulae clarorum virorum gedacht. Ja, sie ahmten wahre Briefe so täuschend nach, daß die Gegenpartei sie anfänglich für echt hielt. Die Bettelmönche in England jubelten bei ihrem Erscheinen, und in Brabant hatte ein Dominikanerprior eine Anzahl von Exemplaren zusammengekauft, um seinen Obern damit ein Geschenk zu machen.[1])

Bei den zahlreichen Briefsammlungen unserer klassischen Dichter, Künstler und Gelehrten werden auch die Schüler darauf hingewiesen werden müssen, wie diese oft unscheinbaren Billets ein hervorragendes Mittel gewesen sind des geistigen Austausches, zu gemeinsamer Geistesarbeit, zu einem innigen Verkehr der Herzen. Es muß hervorgehoben werden, wie wir in ihnen nahezu urkundliche Dokumente von dem geistigen Schaffen der bedeutendsten Männer besitzen, welche durch keine wissenschaftliche Abhandlung, durch keine Epistel ersetzt werden können. Goethe und Schiller, Goethe und Frau von Stein, Körner und Schiller, Caroline Michaelis und Schelling: ihre Briefwechsel können durch keines ihrer Werke ersetzt werden. In diesen haben sie der Welt gezeigt, was das Endresultat ihres Denkens und Schaffens war. Aber das Werden des Genies, die Entwicklung ihres Seelenlebens hätten wir ohne die Briefe nie in so deutlichen Umrissen erfassen können.

Und ähnlich wertvoll sind uns die zahlreichen Sammlungen von Briefen gelehrter Männer, in denen sie von den Problemen ihrer Wissenschaft und ihrer Lösung, von ihrem Welturteil und ihren Welterfahrungen reden. Ich erwähne hier z. B. die ca. 850, kürzlich in drei Bänden edierten Briefe Lichtenbergs.[2]) Dieser als Humorist wie als Naturforscher gleich große Mann hat

[1]) David Strauß, Ulrich von Hutten S. 179.

[2]) Lichtenbergs Briefe, herausg. von Leitzmann und Schüddekopf (Leipzig 1901—1904).

uns durch seine zahlreichen Briefe über Fragen der Naturwissenschaft ein unvergleichliches Hilfsmittel gegeben, in die Forschungen und Probleme einen Blick zu tun, welche die Gelehrten des XVIII. Jahrh. bewegten. 'Wo Lichtenberg einen Spaß macht', sagt Goethe, 'da liegt ein Problem verborgen', und Bierbaum sagt von ihnen mit Recht: 'Es gibt wenige Romane, die so anregend und spannend sind wie diese drei Bände. Kein Wunder! Denn was könnte leicht so Spannendes und Anregendes erfunden werden wie das Leben eines geistvollen, witzigen, liebenswürdigen, stark empfindenden, scharf sehenden und Gedachtes, Empfundenes, Geschehenes mit souveräner Feder schildernden Menschen in Briefen!'

Es versteht sich von selbst, daß damit den Episteln neben den Briefen ihr besonderer Wert nicht abgesprochen werden soll. Nur ist er ein ganz andersartiger.

Liebigs 'Chemische Briefe' sind ein klassisches Beispiel für die Bedeutung dieser Literaturform. An die Stelle der dickleibigen Fachwerke traten hier in anspruchsloser Form Briefe, auch dem Laien verständlich, als ein Muster populärer Volksliteratur, ein Buch, von dem schon nach wenigen Jahren seines ersten Erscheinens (1858) eine billige Volksausgabe notwendig wurde (1865). In ihm haben wir eine abgeklärte, übersichtliche Darstellung der Geschichte der chemischen Wissenschaft und ihrer Resultate. Das persönliche Moment des Briefstellers tritt ganz zurück; seine eigene Entwicklung und die Schwierigkeiten, welche er zu überwinden gehabt hatte, sind nicht berührt. Es ist ein populäres Lehrbuch in Episteln, keine Sammlung privater Mitteilungen aus der geistigen Werkstatt des berühmten Chemikers.

Doch genug von diesen Andeutungen über ein Material, das ja überreich ist und von jedem Lehrer wie Lernenden Berücksichtigung verdient. Nur dann ist hier eine richtige Erkenntnis der Überlieferung möglich, wenn Briefe und Episteln genügend auseinandergehalten werden. Dasselbe soll zum Schluß noch in Bezug auf den historischen Unterricht gezeigt werden, und dabei soll dann auf einige verhängnisvolle Fehler hingewiesen werden, welche moderne Historiker in Verwendung der Briefe gemacht haben.

Zweifellos ist ein Geschichtslehrer in einer günstigen Lage, wenn ihm größere und bedeutungsvolle Briefe von den historischen Persönlichkeiten, welche er zu schildern hat, zu Gebote stehen.

Durch einige Briefe Luthers wird man am besten die ganze feurige Glaubenskraft und den stolzen sittlichen Mut des Reformators schätzen lernen. Keine beredte Schilderungen eines Geschichtschreibers vermögen die Not und Verkommenheit der Kirche in der Zeit von Avignon (1309—1371) besser zu kennzeichnen als die Briefe der hl. Katharina von Siena, welche mit dem größesten Freimut in den Papst dringt, daß er seine Pflicht gegen die Kirche tun und nach dem verwaisten Rom zurückkehren möge. Nichts gibt eine so klare Auskunft über die Misère der Kirche in Avignon als die Briefe des Alvarez Pelayo, des päpstlichen Kämmerers, welcher über die Geldgier der damaligen Kardinäle Mitteilungen macht. Der Charakter Moltkes gewinnt erst

aus seinen Briefen ein helles Licht. Und was kann besser über die politischen Absichten und Pläne großer Fürsten und Diplomaten orientieren als einer ihrer Briefe, in denen sie ihre intimsten Gedanken und Absichten einem vertrauten Freunde enthüllt haben?

Einige wenige Briefe Friedrichs des Großen werden gewiß vortrefflicher als lange Charakteristiken in sein Wesen und in seine Pläne einführen. Ich erwähne hier nur den Brief des jungen, kaum zwanzigjährigen Fürsten (17. Febr. 1731), in welchem er Herrn von Natzmer seine Pläne auseinandersetzt, wie er sich vorgenommen habe eine allgemeine Vergrößerung Preußens vorzunehmen; es fehlten in ihnen weder die Pläne auf Vorpommern und Jülich-Berg noch die Erwerbungen, welche er später in der ersten Teilung Polens wirklich erreicht hat.

Von der Größe eines Bismarck wird man mit Hilfe seiner Briefe eine bessere Vorstellung in anderen erwecken können als durch die Aufzählung mancher Staatsaktionen. Man lese z. B. das vertrauliche Schreiben Bismarcks an Manteuffel, in welchem er die Mitglieder des Bundestages charakterisiert[1]), oder wie er sein politisches Programm schon 1857 Herrn von Gerlach entwirft.[2]) Da werden uns Einblicke in die geistige und staatsmännische Bedeutung dieses großen Staatsmannes gewährt, wie sie durch nichts ersetzt werden können.

Aber hier besteht noch eine besondere Schwierigkeit. Briefe können besser als alles andere eine Vorstellung von der geistigen Größe eines bedeutenden Mannes gewähren, ebensosehr aber auch ein treues Abbild der menschlichen Schwächen und Erbärmlichkeiten geben, von denen selbst das Leben großer Männer selten ganz frei ist.

Ein Luther hat in seinen Tischreden manches derbe Wort ausgesprochen, er hat in seinen Briefen seine Gegner mit Unschlitt und Schmutz beworfen. In seinen Briefen und Entscheidungen hat er nicht immer seine Sache mit derselben Reinheit und Konsequenz vertreten wie wir es wünschen möchten. Aber es wäre nichts verwerflicher, als nach solchen gelegentlichen Äußerungen Luthers Geschichte zu schreiben und in solchen Momenten der Schwäche das Charakteristische des Mannes zu suchen, welcher den Geist seines Volkes beherrscht hat wie kein anderer vor ihm. Das ist die gemeine Methode, mit welcher Denifle die Geschichte Luthers verfälscht und die Geschichtsforschung gebrandmarkt hat. Er folgte darin seinem Meister Janssen, welcher nur geschickter und versteckter, aber nicht minder gemein unsere geistigen Heroen des XVIII. und XIX. Jahrh. als hohle, erbärmliche Gesellen hinzustellen gesucht hat. Indem er gelegentliche Äußerungen aus Briefen von Goethe und Alexander v. Humboldt, von Schleiermacher und Bunsen seinen Urteilen über diese vortrefflichen Vertreter einer edlen Aufklärung zugrunde legte, gelang es Janssen, zu zeigen, 'welche Wirkungen die moderne, von Glauben und Christentum losgelöste Wissenschaft im Herzen des Menschen erzeugt': 'statt Demut Hoffart, statt Liebe Haß und Neid'!

[1]) 'Der kleine Poschinger', Bismarck in Frankfurt S. 23.

[2]) Paul Liman, Bismarck-Denkwürdigkeiten S. 162.

Wer ein solches Urteil aus den 'Briefen' der edelsten Männer herauslesen konnte, der zeigt damit, welch einen Mißbrauch der Geschichtsforscher mit Briefen machen kann.

Briefe sind Kinder des Augenblicks, Momentaufnahmen mit allen ihren Vorzügen und Fehlern. Wer allein aus gelegentlichen, vereinzelten Ausdrücken allgemein historische Urteile gewinnen wollte, der begeht einen groben Denkfehler.

Der Gelehrte, der Dichter, welcher zur populären Ausbreitung seiner Ideen die Briefform, die Epistel wählt, kann verlangen, daß er nach den darin ausgesprochenen wissenschaftlichen und persönlichen Überzeugungen beurteilt werde. Es wäre aber eine große Ungerechtigkeit, ein Mißbrauch der intimen Äußerungen wirklicher Briefe, wenn diese oder jene vorübergehende Stimmung, dieses oder jenes vielleicht unbedacht, jedenfalls arglos hingeworfene Wort gebraucht würde, um daraus über den ganzen Menschen abzuurteilen.

Hier hat jeder, welcher sich mit historischen Dingen abgibt, die heilige Pflicht, zwischen Brief und Epistel zu scheiden. Die Epistel wird gebraucht, um die dauernden Überzeugungen eines Gelehrten in sachlicher Weise darzulegen, sie ist nur eine in Briefform gekleidete Abhandlung. Dieselbe ist für die wissenschaftlichen, künstlerischen, ästhetischen Grundsätze des Autors entscheidend: Episteln können in ihrem Wortlaut eine gewisse dogmatische Bedeutung beanspruchen und erhalten. Wirkliche Briefe dagegen sind zwar auch Urkunden für die persönliche Anschauung und die augenblickliche Stimmung bedeutender Männer. Nie aber dürfen einzelne briefliche Äußerungen sans phrase, ohne Beachtung der sonstigen Quellen, benutzt werden, um mit ihnen ein historisches Verdammungsurteil zu fällen. Die Verwendung der Briefe stellt an den Takt, an die Unparteilichkeit, an die Wahrheitsliebe des Historikers die höchsten Anforderungen.

Nach diesen Bemerkungen wird es also wohl als gerechtfertigt erscheinen, wenn hier der Gegensatz zwischen Brief und Epistel klargestellt ist, und wenn es Lehrenden wie Lernenden ans Herz gelegt wird, bei allen vorkommenden Fällen die Scheidungslinie innezuhalten. Die Verwischung derselben hat bei zahlreichen theologischen, literarischen, historischen Fragen zu den bedenklichsten Irrungen geführt.

DER GRIECHISCHE GESCHICHTSUNTERRICHT IM GYMNASIUM DER GEGENWART

Von Richard Wagner

Zu den Ammenmärchen, die in pädagogischen Dingen leider nicht von Kindermädchen, sondern von sehr erwachsenen Männern verbreitet werden, um die großen Kinder damit gruseln zu machen, gehört auch die Klage, das humanistische Gymnasium sei im Bannkreis längst vergangener Zeiten blind und taub geblieben gegenüber den Fortschritten und berechtigten Anforderungen der Gegenwart. Daß die zielbewußten Gegner des Gymnasiums immer wieder auf diesen Satz zurückkommen, ist kein Wunder; bedauerlich aber bleibt es, daß sie sich dabei berufen dürfen auf das scheinbar sachkundige und unparteiische Urteil zahlreicher älterer Männer in angesehener Lebensstellung, die einst selbst das Gymnasium besucht haben und auf Grund der gewiß nicht immer erfreulichen Erfahrungen, die sie dort vor langen Jahren bei bestimmten Lehrern gemacht haben, zu dem Schlusse gelangen: So ist das Gymnasium. Das Bedenken, wie mißlich es sei, dergleichen persönliche Erinnerungen ohne weiteres zu verallgemeinern, und der Gedanke, daß inzwischen auch der Gymnasialunterricht mit der Zeit fortgeschritten sein könne, kommt den meisten dabei gar nicht.

Daß solche Anschauung der Wirklichkeit ganz und gar nicht entspricht, braucht an dieser Stelle kaum gesagt zu werden; wie einschneidend aber tatsächlich die Veränderungen sind, die in einzelnen Unterrichtszweigen sich während der letzten Jahrzehnte vollzogen haben, machen sich selbst die Nächstbeteiligten nicht immer ausreichend klar, wenn sie nicht diese Zeit als Lernende und Lehrende selbst mit durchlebt haben. Denn es handelt sich dabei keineswegs nur um neue Lehr- und Prüfungsordnungen, die ja einerseits, abgesehen von gewaltsamen Eingriffen von außen, oft nur das Ergebnis einer langen vorbereitenden Entwicklung bezeichnen, anderseits aber bei ihrer Durchführung sofort wieder neue Fragen, Probleme und Wünsche hervorrufen. Vielmehr vollzieht sich auch von innen heraus unter den verschiedensten Einflüssen allmählich und ganz in der Stille eine weitgehende Umgestaltung, die trotz mancher unbequemer Zweifel und Bedenken, die sie für den einzelnen mit sich bringt, Lehrer und Schule jung erhält und Gewähr für eine gesunde Weiterentwicklung leistet.

Vielleicht läßt sich dies besonders deutlich an dem Lehrgang in der alten Geschichte nachweisen. Wenn ich mich dabei auf die griechische Ge-

schichte beschränke, so geschieht es, weil mir nur auf diesem Gebiete ausreichende Erfahrungen zu Gebote stehen. Denn ich habe darin nicht nur auf der Schule vor dreißig Jahren[1]) einen zwar noch unwissenschaftlichen, aber höchst anregenden Unterricht genossen[2]), sondern auch zwei Jahrzehnte hindurch fast ununterbrochen, und zwar immer wieder mit Freude, dieses Fach vertreten. Ich gehe dabei natürlich aus von dem mir vertrauten sächsischen[3]) Lehrplan, der bekanntlich noch der alten Geschichte (bis 31 v. Chr.) zwei Jahre einräumt, so daß für die griechische ein ganzes Jahr mit zwei Wochenstunden zur Verfügung steht, und zwar seit 1893 in Obertertia, bis dahin in Untertertia. Diese Verschiebung hat sich vollauf bewährt; denn wenn jetzt den Schülern in der Zeit jugendlichster Aufnahme- und Begeisterungsfähigkeit die großen Geschicke des eigenen Volkes während der letzten Jahrhunderte erzählt werden, findet sie dafür die Einführung in die fremden Verhältnisse der antiken Welt wenigstens in etwas reiferem Alter vor. Als Vorbereitung dienen in Sexta 'die wichtigsten griechischen Sagen und Bilder aus der griechischen Geschichte'. Den Abschluß bilden in Prima 'Wiederholungen aus der alten Geschichte, insbesondere der für das Verfassungsleben besonders wichtigen Abschnitte derselben'. In Preußen und anderwärts ist dagegen die alte Geschichte jetzt auf ein Jahr in Obersekunda, freilich mit drei Wochenstunden, zusammengedrängt.[4]) Die Schwierigkeiten, die sich aus dieser Verkürzung ergeben, sind oft genug beklagt worden. Sie werden nur zum Teil dadurch ausgeglichen, daß die Schüler bereits zwei Jahre älter und über die Anfangsgründe des Griechischen hinaus sind, so daß manches, was wir ihnen in Obertertia ausführlich auseinandersetzen, als bekannt vorausgesetzt oder kurz erledigt werden kann. Eine wertvolle Förderung, wohl auch Entlastung, erfährt aber der Geschichtsunterricht auf dieser Stufe dadurch, daß der Schüler gleichzeitig Historiker von so verschiedenem Charakter wie Herodot, Livius und Sallust und andere Quellenschriften selber liest.[5])

So bleiben zwar die nachstehend aufgestellten Gesichtspunkte für beide Klassen dieselben; nur ergibt sich qualitativ und quantitativ ein verschiedenes Maß in ihrer Anwendung.

[1]) Über die gesamte Entwicklung orientiert am besten Neubauers Aufsatz über den 'Geschichtsunterricht auf höheren Schulen' in Reins Encyklopädie (II 765 ff.). Man ersieht daraus mit Erstaunen, wie spät erst ein geordneter Geschichtsunterricht in Deutschlands Gymnasien eingeführt worden ist. Übrigens ist es lehrreich und gibt mancherlei zu denken, wenn man diesen Abschnitt mit dem vorausgehenden über den 'Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule' vergleicht: dort volle Berücksichtigung der gegebenen Verhältnisse und verständige Selbstbeschränkung, hier tönende Worte und hochgeschraubte Ziele, deren Verwirklichung einem recht zweifelhaft erscheint, wenn man die Kindlein betrachtet, an denen diese hohe Kunst geübt werden soll.

[2]) Bei dem jüngst in Dresden verstorbenen Direktor Gustav Hausmann.

[3]) Diesem Aufsatz liegt ein bei der XV. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins in Dresden Ostern 1905 gehaltener Vortrag zugrunde.

[4]) Vgl. darüber O. Jäger in Baumeisters Handbuch Bd. III Abt. 1 2. Hälfte S. 62 ff

[5]) In Süddeutschland, wo die alte Geschichte der Untersekunda zugewiesen ist, fallen diese Vorteile großenteils weg.

Abgesehen von den allgemeinen Fortschritten der Unterrichtsmethode, auf die hier im Zusammenhang nicht eingegangen werden soll, sind es drei ganz verschiedenartige Momente, welche diesen Unterricht dauernd beeinflussen. Er hat zunächst im Auge zu behalten die besondere Stellung, die er im Gesamtlehrplan einnimmt, er hat sodann sich dauernd auseinanderzusetzen mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung, und er hat endlich gebührende Rücksicht zu nehmen auf die Anschauungen und Anforderungen der Gegenwart.

I

Daß die Unterweisung in der Geschichte des Altertums auf dem Gymnasium anders auf- und anzufassen ist als die Einführung in andere Zeitperioden, wird vielleicht nicht immer ausreichend beachtet. In der Geschichte des Mittelalters z. B. wird dem Schüler ein in sich abgeschlossenes Bild einer Epoche gegeben, in die zurückzukehren er auf der Schule nur selten Gelegenheit findet. Außer der Belehrung in der Kirchengeschichte kommt hierfür allein das Mittelhochdeutsche in Betracht, dem bei uns noch ein ganzes Jahr gegönnt wird, und der einzige lebendige Schriftsteller jener Zeit, den er selbst in die Hand bekommt, ist Walther von der Vogelweide, auf dessen politische Sprüche deshalb besonderes Gewicht zu legen ist.[1]) So ist der mittelalterliche Geschichtsunterricht in der Hauptsache Selbstzweck, der griechische hingegen dient zugleich als Mittel zu einem höheren Zweck. Er soll bei uns in einer Zeit, wo der Schüler mit saurem Schweiße ἵστημι und die Verba anomala lernt, ihm verlockend die fremde Welt zeigen, zu der diese mühsame Arbeit ihm den Zugang erschließt; er soll vorbereiten auf die Lektüre der hervorragendsten Geschichtschreiber, Redner, Philosophen und Dichter, und zwar um so eindringlicher, je entschiedener sich jetzt die Erklärung dieser Schriftsteller vom formalgrammatischen Standpunkt abkehrt und sich ein wirkliches Eindringen in das Wesen und den Geist des Schriftstellers und seiner Zeit zum Ziele setzt. Er soll schließlich den festen Rahmen abgeben für eine Menge großer und kleiner Ereignisse, Persönlichkeiten und Kulturbilder, mit denen der Schüler nach und nach vertraut wird, von den mehr oder weniger inhaltreichen Sätzen seines Übungsbuches an bis hinauf zu den unvergänglichen Werken eines Thukydides und Demosthenes. In Obersekunda hingegen, wo der Schüler bereits mitten in der Lektüre antiker Schriftwerke steht, erwächst dem Lehrer die reizvolle Aufgabe, eine lebendige Wechselbeziehung zwischen dem Geschichtsunterricht und den gleichzeitig gelesenen Historikern herzustellen.

In beiden Fällen ist das Ziel nicht eine abschließende Belehrung, sondern eine sachgemäße Einführung in die Welt der Antike. Vor allem müssen daher die grundlegenden Verhältnisse, die wichtigsten Zahlen und Tatsachen, aber auch nur diese, so fest eingeprägt werden, daß sie später jederzeit zu Gebote stehen. Ohne gelegentliche Wiederholungen läßt sich dies freilich kaum er-

[1]) Vgl. Zeitschrift für den deutschen Unterricht XIX 34 ff.

reichen[1]), und diese sind bei uns in Untersekunda schwer zu bewerkstelligen; denn der Stoffreichtum der römischen Geschichte wird schon für die im sächsischen Lehrplan vorgeschriebene 'Wiederholung der gesamten deutschen Geschichte, soweit sie in den Klassen Quinta bis Untertertia behandelt worden ist', wenig genug Zeit übrig lassen. Jedenfalls ist die häufig sich bietende Gelegenheit zu Verweisen von den Römern auf die Griechen möglichst auszunützen und auch an sich förderlich. Daß die einzelnen Zeitabschnitte entsprechend ihrer größeren oder geringeren Bedeutung verschieden behandelt werden, ergibt sich von selbst. Namentlich die äußeren Ereignisse der Pentekontaetie und die Jahrzehnte nach dem Peloponnesischen Kriege lassen sich im Anschluß an das Lehrbuch kurz erledigen. Auch von literatur- und kulturgeschichtlichen Dingen ist, wenigstens in Obertertia, nur das Allernotwendigste zu bringen und im übrigen auf die Lektüre und die an sie sich anschließenden Betrachtungen zu verweisen. Für Obersekunda freilich ist in der preußischen Lehrordnung 'besondere Berücksichtigung der Verfassung und der Kulturverhältnisse in zusammenfassender vergleichender Gruppierung' ausdrücklich angeordnet.

Recht wünschenswert ist dagegen zur Vorbereitung auf die Dichter ein gedrängter Überblick über die wichtigsten Heldensagen. Von Sexta, bezw. Quinta her sind doch nur dunkle Erinnerungen an diese schönen Geschichten geblieben, und wenn dann Homer oder Sophokles uns mitten in die Sage hineinversetzen, fehlt der Zusammenhang.[2]) Deshalb darf die Sagenzeit, die man in der römischen Geschichte ganz kurz abtun kann, in der griechischen nicht ganz ausfallen, und zwar wird sie am besten behandelt als eine Wiederholung dessen, was die Schüler darüber gehört und gelesen haben. Ich habe dabei stets eine Anzahl Schüler gefunden, die mit Freuden die Gelegenheit ergriffen, ihr Licht leuchten zu lassen. Auch ergibt sich dabei ungesucht die Gelegenheit, an einzelnen sorgsam ausgewählten Beispielen zu zeigen, wie die Sagen entstanden sind, welchen geschichtlich oder allgemein menschlich wertvollen Kern sie in sich bergen, wie gewisse Novellen- und Märchenmotive in

[1]) Wie unheimlich schnell und viel die Schüler vergessen, hat jüngst R. Wessely in diesen Jahrbüchern (1905 II 297 ff. und 373 ff.) durch statistische Nachweise (auch an Geschichtszahlen S. 308) gezeigt. Ich bin ebenfalls oft geradezu verblüfft gewesen, wenn ich sah, wie wenig von dem, was die Schüler bei mir am Schlusse der Obertertia ganz sicher gewußt hatten, anderthalb Jahr später, wenn wir zu Herodot kamen, scheinbar noch vorhanden war. Indessen ist die Sache nicht ganz so schlimm, wie sie auf den ersten Blick erscheint. Denn was einmal fest eingeprägt war, läßt sich nach meiner Erfahrung in kurzer Frist wieder gewinnen, und es verlohnte sich, auch darüber Versuche anzustellen, wie viel, oder vielmehr wie wenig Zeit die Schüler brauchen, um Gedichte oder Geschichtszahlen, die sie einmal wirklich gelernt haben, sich aufs neue auzueignen.

[2]) Störend wirkt z. B. für Sophokles die mangelhafte Kenntnis der Sagen, die sich um die Eroberung und Zerstörung Trojas gruppieren. Deshalb sollten im lateinischen Unterricht, abgesehen von Vergils Iliupersis, auch aus Ovids Metamorphosen die einschlagenden Abschnitte des XII. und XIII. Buchs gelesen werden, die erfahrungsmäßig meist über den bekannten Paradestücken Ovidischer Erzählungskunst vernachlässigt werden.

ihnen immer wiederkehren u. dgl.[1]) Zieht man dabei unsere deutschen Hausmärchen zum Vergleich heran, so kann man zugleich den Sinn für Bedeutung und Wert dieser 'Kindergeschichten' neu wecken, über die sich der heranwachsende Schüler insgemein hoch erhaben dünkt. Wenn freilich schon bei uns in Obertertia manche Amtsgenossen, um Zeit zu gewinnen, die Sagen möglichst kurz erledigen, so wird in Obersekunda noch weniger Raum für sie sein. Für die Behandlung der antiken Sagendichter aber sei diese Betrachtungsweise, der die Schüler stets mit lebhafter Teilnahme folgen, dringend empfohlen.

II

Wir haben damit bereits das Gebiet betreten, welches uns vor die wichtigste, aber auch schwierigste Frage stellt: das Verhältnis zwischen unserem selbst in Obersekunda immer noch ziemlich elementaren Unterricht und den Fortschritten der historischen Forschung. Nur wer selbst ihre Wandlungen durchgemacht hat von Ernst Curtius' glänzender, aber phantasievoller Erzählung über Dunckers kritische Beleuchtung und Holms nüchterne Darstellung der Dinge zu Busolt mit seinen fast beängstigend vollständigen Quellen- und Literaturnachweisen, zu Belochs umstürzender Kritik und endlich zu Eduard Meyer — nur der vermag zu ermessen, welche Umwertung der Werte auf diesem vieldurchackerten Gebiet teils scheinbar, teils in Wirklichkeit eingetreten ist. So vieles, was wir früher bewunderten, hat sich als unwesentlich oder haltlos herausgestellt; so vieles, was wir dem guten alten Herodot, dem besten Lehrmeister für die Tertianerstufe, vertrauensvoll nacherzählten, ist ohne Erbarmen in das Reich der Fabel verwiesen worden.

Wie soll sich der gewissenhafte Lehrer, der unmündige Knaben oder heranwachsende Jünglinge in die alte Geschichte einzuführen hat, zu dieser neuen Weisheit stellen? Ganz unterdrücken kann und darf er sie nicht, also gilt es, ihr mutig ins Auge zu blicken. Aber nur mit Vorsicht und Takt darf er die Ergebnisse der Kritik verwerten, schon um die Schüler nicht von vornherein an der ganzen alten Geschichte irre zu machen und ihnen den Glauben an die Schriftsteller, namentlich an Herodot, zu nehmen. Um dies zu verhüten, wird er am besten gleich in der ersten Stunde eine Art populärer Quellenkunde geben. Er wird die Schüler darauf hinweisen oder lieber noch sie selbst finden lassen, warum wir aus der älteren Zeit so wenig Sicheres wissen können. Welche erstaunlichen Umwandlungen ein Ereignis in kürzester Zeit erfährt, wenn es nur von Mund zu Mund sich fortpflanzt, und wie schwer es selbst für einen urteilsfähigen und unparteiischen Augenzeugen ist, einen einwandfreien Bericht über einen Vorgang zu geben, läßt sich an jedem beliebigen Beispiel aus dem täglichen Leben klar machen. Solcher Augenzeugen aber reden aus dem Altertum nur wenige zu uns. Die erhaltene Überlieferung

[1]) Unter diesem Gesichtspunkt habe ich in einem Programm der Kreuzschule in Dresden den 'Entwicklungsgang der griechischen Heldensage' zu zeichnen versucht (Dresden 1896, i. K. bei B. G. Teubner).

ist lückenhaft und ungleichmäßig, viele Nachrichten kommen uns erst aus dritter und vierter Hand zu, und deshalb kann ein einziger neuer Fund unerwartete Aufklärungen bringen: des Aristoteles *Ἀθηναίων πολιτεία* hat ganze Abschnitte der athenischen Geschichte in eine neue Beleuchtung gerückt, und die Entdeckung der mykenischen Altertümer hat uns einen Einblick eröffnet in eine Kulturwelt, die selbst für die alten Hellenen fast versunken und vergessen war. Bei uns ist in Obertertia für solche Betrachtung ausreichende Zeit vorhanden; in Obersekunda kann sie vielleicht der 'Einleitung' zu Herodot oder Livius zugewiesen werden.[1])

Die Kritik selbst äußert sich zunächst darin, daß Unwesentliches entweder stillschweigend übergangen oder nur flüchtig berührt wird. Leider fällt unter diesen Begriff der größte Teil des Anekdotenstoffes, der früher einen breiten Raum einnahm und wohl noch heute ebensogern erzählt wie gehört wird. Ich entsinne mich, daß ich fast ein böses Gewissen hatte, als ich zum ersten Male die Jugendgeschichte des Kyros, die Thronbesteigung des Dareios mit dem wiehernden Pferd und ähnliches überging; aber ich tröstete mich damit, daß die gewonnene Zeit besser darauf verwendet wurde, die geschichtliche Größe des Gründers und des Organisators des Perserreiches, von der bei Herodot wenig zu lesen ist, nach Gebühr hervorzuheben. Besonders wertvolle und charakteristische Geschichten, wie die von Krösos und Solon, dürfen natürlich (in Obertertia) ihren Platz behalten. Man kann gelegentlich durch ein hinzugefügtes *dicunt, tradunt, ferunt* sein wissenschaftliches Gewissen erleichtern; auch werden sich stets bereitwillige Helfer finden, die darauf brennen, das, was sie in ihren Geschichtsbüchern gelesen haben, wiederzuerzählen.

Ernsthafter wird die Sache, wenn es sich darum handelt, positiv falsche Angaben zu berichtigen. Hier ist ein Widerstreit, aus dem man sich mit mehr oder weniger Anmut, Würde und Geschick herauszuziehen hat, oft nicht zu vermeiden. Man hat dabei besonders sorgfältig zu erwägen, wieviel man der Fassungskraft der jeweils vor einem sitzenden Schüler zumuten darf[2]), und sich zu hüten, daß nicht zuviel von einer wissenschaftlichen Streitfrage, in die man sich vorher zu Hause mit lebhafter Teilnahme vertieft hat, am Geschichtsvortrag hängen bleibt. Ich will gern eingestehen, daß ich im ersten Eifer einige Male die Schlacht bei Marathon kritisch beleuchtet oder die Rückzugsfrage bei den Thermopylen eingehend erörtert habe. Es ging in Frage und Antwort ganz leidlich, aber richtig war es nicht. Am zweckmäßigsten ist es wohl, ähnlich zu verfahren wie Thukydides bei der Abfassung seiner Reden,

[1]) Ich weiß zwar recht wohl, daß den methodisch geschulten Lehrer schon bei dem Worte 'Einleitung' ein gelinder Schauer befällt, meine auch durchaus nicht, daß diese Darlegung der Lektüre gerade vorausgeschickt werden soll. Aber einmal müssen doch diese Fragen, die auch für das Verständnis der neueren und neuesten Geschichte nicht belanglos sind, im Zusammenhange erörtert werden, und wo findet sich eine bessere Stelle dafür, als in dem Jahre, in dem der Schüler Herodot, Livius und Sallust nebeneinander kennen lernt?

[2]) Es ist dabei nicht bloß zwischen Tertia und Sekunda, sondern auch zwischen guten und schlechten Klassen ein Unterschied zu machen.

d. h. nach bestem Wissen und Können die Dinge einfach so zu erzählen, wie sie sich am wahrscheinlichsten zugetragen haben. Freilich setzt dies, da man sich an keines der vorhandenen kritischen Werke ohne weiteres anschließen kann, eine sorgfältige Vorbereitung voraus, die zwar Zeit kostet, aber auch in sich Befriedigung und Genuß gewährt.[1]) Dabei ist das gelegentliche Hinzufügen einer Erklärung oder das Eingehen auf eine streitige Frage nicht immer zu vermeiden, in Sekunda sogar oft geboten. In Tertia berufen sich die Schüler mit Vorliebe auf die Herodotische Fassung, die sie in irgend einem Buche gelesen haben. Wollte man aber, mit Rücksicht darauf, sich möglichst eng an die alte Überlieferung anschließen, so würde unfehlbar ein anderer aufstehen und triumphierend verkünden: 'In meinem Buche steht, daß das alles ganz anders gewesen ist.' Dann muß man Rede und Antwort stehen; denn die Ausflucht, daß er das noch nicht verstehe, leuchtet einem geweckten Jungen, der es wirklich verstanden hat, nicht ein. So muß man oft zwischen Skylla und Charybdis eine gangbare Durchfahrt suchen.

Am wenigsten braucht man einer derartigen Schwierigkeit da aus dem Wege zu gehen, wo die Schüler bei einiger Nachhilfe selbst finden, daß und warum die Sache sich nicht so zugetragen haben kann, wie sie berichtet wird, beispielsweise bei dem acht Stadien langen Angriffsdauerlauf der schwergerüsteten Athener bei Marathon, wenn zufällig die Rede darauf kommt. Denn jede Gelegenheit, wo man den Vortrag durch Fragen unterbrechen und die Schüler aus dem behaglichen Zuhören zu tätiger Mitarbeit aufschrecken kann, ist dankbar zu benutzen. Auch daß die Lykurgische oder die Solonische Verfassung nicht nach Art eines modernen Gesetzes eines schönen Tages plötzlich in Kraft getreten ist, sondern daß hier, wie so oft anderwärts, die volkstümliche Legendenbildung das Ergebnis einer langen Entwicklung an einen einzigen hervorragenden Mann angeknüpft hat, begreift jeder leicht. Daß aber Lykurg überhaupt keine geschichtliche Persönlichkeit, sondern ein Heros oder ein Gott gewesen sei, würde ich, auch wenn ich es glaubte, nicht erzählen, weil dafür dem Tertianer jedes Verständnis fehlt.

In manchen Fällen darf man auch ein *non liquet* offen aussprechen, namentlich da, wo der Kern der Sache davon unberührt bleibt (was man freilich, in kritische Einzelheiten vertieft, leicht übersieht). Ob der sogenannte Kimonische Friede wirklich abgeschlossen worden ist, oder nicht, bleibt ganz gleichgültig: die Hauptsache war, daß der in ihm angeblich festgesetzte Zustand damals wirklich eintrat. Das gleiche Verfahren empfiehlt sich auch bei einer der heikelsten Fragen, bei den Herodotischen Zahlenangaben aus den Perserkriegen. Das Millionenheer des Xerxes ist unter den freilich mehr erleuchtenden als erwärmenden Strahlen der Kritik zusammengeschmolzen wie ein Schnee-

[1]) Wer den Unterricht, wie es gerade auf diesem schwierigen Gebiete wünschenswert ist, öfters hintereinander erteilt, wird gut tun, wenn die Sache aus dem Gröbsten herausgearbeitet und in Notizen festgelegt ist, in jedem einzelnen Jahre eines der genannten Hauptwerke besonders heranzuziehen. Der Unterricht erhält dadurch eine individuelle Färbung, und man lernt allmählich den ganzen Stoff beherrschen.

haufen in der Sonne. Erst kam man unter Abzug des reichlich bemessenen Trosses auf etwa 800000 Mann, die Angabe des Ktesias. Dann half man sich mit der Annahme, daß nicht bloß der Kern des Heeres, sondern fast die ganze Armee mit Mardonios in Griechenland zurückgeblieben, daß also Xerxes mit 300000 Mann ausgezogen sei. Und schließlich rechnete Delbrück heraus, daß es nur 45—55000 Krieger gewesen sein könnten, während E. Meyer dem Xerxes wenigstens 100000 Mann zubilligt. Was soll man unter diesen Umständen den Schülern sagen? Daß die Riesenzahlen Herodots nicht richtig sein können, ergibt sich von selbst aus der Unmöglichkeit, eine solche Menschenmasse zu verpflegen. Man bedenke nur, wieviel in einer modernen Großstadt an einem einzigen Tage gegessen und getrunken wird! Wie groß jenes Heer aber in Wirklichkeit war, wissen wir nicht und werden wir nie wissen. Das Eine jedoch steht felsenfest und wird gerade durch die ungeheuerlichen Übertreibungen bewiesen, daß es für griechische Verhältnisse unermeßlich groß war, und dies ist das einzige, worauf es ankommt. Bedenklicher steht die Sache natürlich beim Lesen des Herodot selbst; denn da sieht der Schüler nicht nur diese Zahlen, sondern auch die bestimmten Angaben über die einzelnen Truppen- und Flottenabteilungen und sehr vieles andere, was der Geschichtslehrer schonend übergeht[1]), schwarz auf weiß vor sich. Und der alte Herodot soll doch nicht zu Schanden werden! Hier hilft die wissenschaftliche Erkenntnis, daß Herodot nichts mehr und nichts weniger tat, als aufzuzeichnen, was zu seiner Zeit und in seinem Kreise über jene weitzurückliegenden Ereignisse erzählt wurde, folglich für die absolute Wahrheit seiner Erzählung nicht verantwortlich zu machen ist. Es ist oben angedeutet, wie dieser Gesichtspunkt auf fruchtbare allgemeine Betrachtungen überleitet.

Überhaupt wäre es ganz verfehlt, wollte man die moderne Geschichtsforschung nur unter demjenigen Gesichtspunkt betrachten, der dem oberflächlichen Beschauer zunächst in die Augen fällt, daß sie eine Menge hübscher Geschichten, ehemals hochgehaltener Überlieferungen und schöner Illusionen schonungslos zerstört hat. Wir müssen vielmehr auch ihre positiven Ergebnisse dankbar anerkennen und für den Unterricht fruchtbar machen. Geschichte kommt von geschehen; aber nicht daß etwas geschieht, sondern warum es geschieht, fesselt und bildet auch den jugendlichen Geist am meisten, wenn es ihm in rechter Weise nahegebracht wird. Durch reinliche Scheidung von Haupt- und Nebensachen wird das Wesentliche scharf in den Vordergrund gerückt; wir erhalten einen immer klareren Einblick in das Werden und den inneren Zusammenhang, in die Ursachen und Folgen der Ereignisse, in die bewegenden Kräfte der Weltgeschichte; kurz, an die Stelle der früheren Ansammlung von Geschichten tritt immer mehr ein in sich geschlossenes und nicht minder lebensvolles Gesamtbild einer Zeit, eines Volkes, dessen Fehler wir nicht mehr ängstlich zu verbergen brauchen, da wir wissen, daß wir von ihnen ebensoviel lernen können wie von seinen Vorzügen. Das

[1]) Z. B. die Stellung, die Herodot dem Themistokles gegenüber einnimmt.

ist das Große und Fördernde an Eduard Meyers historischer Kritik, daß er nicht bloß einreißt, sondern auch aufbaut, daß er über der Einzeluntersuchung nie das Ganze aus den Augen verliert und die Grundtatsachen und Grundwahrheiten gerade durch ihre Loslösung von dem Unsichern und Unerheblichen ins hellste Licht setzt. Gewiß geht er mit der Tradition der Perserkriege scharf, oft zu scharf ins Gericht; daß aber die Abwehr der Barbaren wirklich eine Großtat der Hellenen und von unermeßlichem Einfluß auf ihre eigene Entwicklung und damit auf die Weltkultur war, steht für ihn ebenso unumstößlich fest wie für Ernst Curtius. So sagt er in seiner quellengeschichtlichen Erörterung (Geschichte des Altertums III 239): 'Die Begebenheiten der Perserkriege waren so gewaltig und so umwälzend nicht nur für die politische Lage, sondern auch für das gesamte Denken und Empfinden des Volks, daß sie nicht so rasch vergessen werden konnten. Überall erzählte man von den wunderbaren Siegen, die man nur durch unmittelbares Eingreifen der Götter glaubte erklären zu können.' Das klingt freilich ganz anders, als was ein sächsisches Blatt 1892 über die Schlacht bei Marathon schrieb: 'Die streng kritische Geschichtsforschung räumt unbarmherzig mit den historischen Legenden auf. Jetzt muß auch die hellenische Heroensage von den Perserkriegen es sich gefallen lassen, in die Rumpelkammer geworfen zu werden, wie die schweizerische Heroensage von Tell und Winkelried. Da ist z. B. die hochberühmte Schlacht bei Marathon. Wie unauslöschlich hat sich dem jugendlichen Gemüte die Geschichte vom bösen Dareios und vom braven Miltiades eingeprägt! Welch ein leuchtendes Vorbild wurde der nationale Freiheitskampf des kleinen Griechenvolkes gegen die erdrückende Persermacht! Wie zitterten wir, wenn Datis mit seiner schier unermeßlichen Flotte übers Meer kam, und jauchzten, wenn Miltiades das heilige Athen gerettet hatte! Da kommt nun ein junger Historiker, Heinrich Welzhofer[1]), und veröffentlicht im neuesten Historischen Taschenbuch einen Aufsatz über den Kriegszug des Datis und die Schlacht bei Marathon — und wieder ist der Geschichte ein bunter Lappen vom Leibe gerissen.'[2])

Dies Herausarbeiten einer zusammenfassenden Gesamtanschauung ist wesentlich gefördert worden durch eine in neuester Zeit in der Forschung hervortretende Richtung, welche die Geschichte eines Volkes hauptsächlich auf der Grundlage seiner wirtschaftlichen Verhältnisse aufbaut. Ihr Hauptvertreter für Griechenland ist Robert Pöhlmann. Der Lehrer wird zwar für sich selbst aus dieser Betrachtungsweise vielfache Anregung erfahren, bei ihrer direkten

[1]) Meyer urteilt (a. a. O. S. 242) über ihn folgendermaßen: 'Dagegen vermag ich in den Arbeiten Welzhofers über die Perserkriege nur Zerrbilder wissenschaftlicher Untersuchungen zu sehen.'

[2]) Es sind übrigens recht behagliche Gefühle, mit denen der Lehrer, nachdem er so erbauliche Dinge in einer allen Schülern zugänglichen Tageszeitung beim Morgenkaffee gelesen hat, in die Schule geht, um eine griechische Geschichtsstunde zu geben! Und schließlich wird dann noch, vielleicht von derselben Zeitung, die Schule dafür verantwortlich gemacht, daß sie in ihren Zöglingen nicht mehr das rechte Interesse für das Altertum zu erwecken vermöge.

Einführung in den Unterricht aber ist große Vorsicht am Platze. Die wichtigsten Gesichtspunkte, wie der entscheidende Einfluß der Wirtschaft mit Sklaven auf Stellung und Beschäftigung der Bürger, die Gründung des Wohlstandes auf bäuerlichem Grundbesitz, der schwierige Übergang zur Geldwirtschaft, die Bedeutung der Kolonien und des Handels (z. B. der in Attika notwendigen Getreideeinfuhr, die zur Erzeugung von Ausfuhrwerten zwang) sind gewiß schon immer ausreichend betont werden. Weiter aber würde ich, wenigstens in Tertia, auf keinen Fall gehen. Denn auf dieser Altersstufe will der Schüler noch vor allem von handgreiflichen Dingen, von großen Taten und großen Männern hören; dem unpersönlichen Wirken jener in der Stille schaffenden Kräfte steht er noch ziemlich verständnislos gegenüber. Wohl aber kann der Sinn dafür geweckt werden, um den mancherlei Einzelerkenntnissen aus diesem Gebiete, die sich bei der Lektüre von selbst ergeben, vorzuarbeiten.

III

Um so einschneidender macht sich, je länger je mehr, die veränderte Stellung geltend, welche die Gegenwart dem klassischen Altertum gegenüber einnimmt. Das schöne Idealbild eines gottbegnadeten Hellenenvolkes, das in seiner Art eine ähnliche Vorzugstellung einnahm wie das auserwählte Volk Gottes im alten Bunde, ist unrettbar dahin, und es wäre nicht nur zwecklos, sondern, was schlimmer ist, unwahr, wollte man es künstlich wieder zu beleben suchen. Es ist das aber zum Glück auch nicht nötig. Denn auch nachdem die Welt der Antike, gleich dem humanistischen Gymnasium, ihr Monopol verloren hat, trägt sie noch Kraft und Lebensfülle genug in sich, um jeder Zeit ihre Daseinsberechtigung und ihren Wert zu erweisen. Nur darf auch sie nicht mehr Anspruch darauf erheben, als Selbstzweck betrachtet zu werden, sondern muß sich mit Bewußtsein dem höheren Zweck unterordnen, brauchbare, gebildete Menschen für unsere Zeit zu erziehen. Deshalb muß sich der Lehrer bei der Auswahl und Behandlung des Stoffes für unseren Unterricht immer wieder überlegen, welche Gegenstände für den werdenden modernen Menschen wertvoll, wissenswert und anziehend sind und wie sie ihm am zweckmäßigsten nahegebracht werden. Dann kann er getrost und unbefangen, wie ich dies stets tue, am Anfang die Frage aufwerfen und beantworten lassen, warum wir denn eigentlich so viel Mühe und Zeit auf die Betrachtung einer längst vergangenen Periode verwenden.

Unter diesem Gesichtspunkt stellen sich sofort zahlreiche Einzelheiten, die früher gewissenhaft berichtet wurden, als überflüssig heraus.[1]) Dagegen wird man immer wieder dazu gedrängt, die gewaltigen Gegensätze zwischen antiker und moderner Weltanschauung, Staatsauffassung, Gesittung und Lebensweise kräftig in den Vordergrund zu stellen, um zu gleicher Zeit dem

[1]) 'Die Anekdote ist der Groschenbasar der Weltgeschichte', lautet ein hübsches Wort aus dem Journal der Brüder Goncourt, das kürzlich durch die Zeitungen lief.

Schüler die griechische Welt näher zu bringen und ein tieferes Verständnis für die Kulturvoraussetzungen und Kulturzustände unserer eigenen Zeit anzubahnen.[1])

Ich denke dabei an den Gegensatz zwischen Stadtstaat und Länderstaat, zwischen Volksversammlung und Volksvertretung, zwischen der Gebundenheit des antiken Stadtbürgers und der Freizügigkeit und Freiheit des modernen Staatsbürgers, der es schon für eine lästige Zumutung hält, wenn er einmal an die Wahlurne treten soll, an die Beteiligung der Laien an der Rechtsprechung, deren weiterer Ausdehnung gerade jetzt wieder das Wort geredet wird. Auch an Übereinstimmungen fehlt es nicht, wie z. B. die Uneinigkeit und politische Zerfahrenheit der griechischen Staatenwelt in mehr als einer Periode der deutschen Geschichte ein betrübendes Gegenbild findet.

Solche Vergleichung des Alten mit dem Neuen findet allezeit dankbare Hörer. Denn die Verknüpfung verschiedener Zeiten hat für den jugendlichen Geist, dem sie zunächst fern liegt, etwas Überraschendes und ungemein Anziehendes; sie wirkt ähnlich wie ein homerisches Gleichnis. Gelegenheit dazu bietet sich, wohin man nur sieht, und auch hier werden die Schüler durch besonders freudige Selbstbeteiligung die Hälfte der Arbeit auf sich nehmen. Namentlich wenn man eine derartige Betrachtung vorher ankündigt, sie z. B. auffordert, sich bis zur nächsten Stunde zu Hause zu erkundigen, wie bei uns ein Staatsgesetz zustande kommt, läßt sich vieles in Frage und Antwort weit rascher erledigen, als mancher meint.[2]) Gleich das patriarchalische Königtum gibt Veranlassung auf das Wesen unserer konstitutionellen Monarchie hinzuweisen. Der beherrschenden Lage und Bedeutung des alten Troja entspricht die von Byzanz, und wie einst Philipp und die Athener, so streiten auch heute noch die Völker um den Schlüssel zum Schwarzen Meere. Die spartanische Verfassung legt den Vergleich mit dem preußischen Heeresstaat nahe. Bei der Solonischen Verfassung wird man nicht nur den unentgeltlichen Heeresdienst in verschiedener Bewaffnung mit dem Einjährigendienst zu Fuß und zu Pferde vergleichen, sondern die Neuordnung der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten führt auch auf die Frage, worin damals und worin jetzt die Leistungen des Einzelnen für den Staat bestehen, warum der antike Staat weniger bares Geld und darum wenig direkte Steuern brauchte, welche unbesoldeten Ehrenämter es bei uns noch gibt, wieviel eine griechische Triere kostete und wieviel ein modernes Panzerschiff. Die Pest in Athen, der die Ärzte hilflos gegenüberstanden, lenkt den Blick auf die bewundernswürdigen Leistungen der modernen

---

[1]) Diese 'neue Aufgabe für den altklassischen Unterricht' hat bekanntlich Paul Cauer in seiner Palaestra vitae lebendig und anspornend behandelt. Mancher Amtsgenosse wird darin zu seiner Freude Dinge, die er schon längst seinen Schülern bot, in geschmackvoller Form und mit mancherlei wertvollen Ergänzungen wiederfinden.

[2]) Wir haben ja auch glücklicherweise in Sachsen etwas mehr Zeit dafür übrig als anderwärts, wo diese Dinge mehr der Beschäftigung mit den Schriftstellern zufallen werden. Aber der Grund dazu muß doch im Geschichtsunterricht gelegt werden.

Hygiene und die öffentliche Fürsorge für die Volksgesundheit, die Epidemien von solchem Umfang bei uns kaum mehr aufkommen läßt.[1])

Auch lassen sich dabei gewisse alteingewurzelte Vorurteile wirksam bekämpfen. Das gilt beispielsweise von den verkehrten Vorstellungen, die viele Laien immer noch von der antiken Sklaverei haben, weil ihr Bild durch den scheinbar naheliegenden Vergleich mit den Negersklaven entstellt wurde; das gilt vor allem von dem oft verkannten oder absichtlich übersehenen Unterschied zwischen moderner und antiker Demokratie; denn die letztere war doch — *cum grano salis* verstanden — nichts anderes als eine sehr weit ausgedehnte Aristokratie, und die meisten, die sich heute ahnungslos auf sie berufen, würden sich im alten Hellas zu ihrem großen Erstaunen als Sklaven wiederfinden. Noch 1883, als ich bei Treitschke 'Politik' hörte, machte dieser den Gymnasiallehrern bittere Vorwürfe, weil sie dieser verkehrten Auffassung nicht entschieden genug entgegenträten, ja zum guten Teile sie selbst verschuldeten.

Sicher werden die jungen Deutschen auf diesem indirekten Wege, der auch auf anderen Unterrichtsgebieten gangbar ist, besser und anschaulicher in die heimischen Verhältnisse eingeführt als durch eine von vielen als besonderer Unterrichtszweig verlangte 'Bürgerkunde', die voraussichtlich neun Zehnteln von ihnen die Beschäftigung damit auf lange Zeit verleiden würde.[2]) Insbesondere kann die Schule dabei an ihrem bescheidenen Teile darauf hinwirken, daß das gegenwärtige Geschlecht nicht seine epidemische Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen und seine Nörgelsucht auf das kommende vererbe. Wer in fremden Ländern gereist ist, wird seine Steuern zwar vielleicht nicht mit Begeisterung, aber jedenfalls in dem beruhigenden Gefühle bezahlen, daß er weiß, was ihm dafür geboten wird. Denn der Augenschein hat ihn gelehrt, daß vieles, was einer, der nie über die Landesgrenzen hinausgekommen ist, für selbstverständlich hält (z. B. die Reinlichkeit der Straßen, die Zuleitung guten Trinkwassers und die Abfuhr der Abfallstoffe, oder das Fehlen der lästigen Anbettelei), sich keineswegs von selbst versteht, sondern erst mit großen Kosten hergestellt werden muß. Ganz ähnlich ergeht es, glaube ich, dem Schüler, den wir im Geiste in fremde Länder und ferne Zeiten führen: er wird sich der gewaltigen Errungenschaften der modernen Kultur, welche die meisten gedankenlos hinnehmen, bewußt, weil er sie allmählich aus dem Nichts sich herausbilden sieht, er erfährt, daß die Menschen mit ihren Fehlern und daß die schlimmen Folgen dieser Fehler immer dieselben geblieben sind, und er erkennt, daß die schwierigsten Fragen, um deren restlose Lösung die Jahrhunderte vergebens sich bemüht haben, sich nicht im Handumdrehen so einfach

---

[1]) Andere lehrreiche Beispiele, namentlich aus der römischen Geschichte, finden sich nebst Verweisen auf einschlagende Einzelschriften in Cauers Palaestra vitae. Auch in der von mir im Verein mit Franz Poland und Fritz Baumgarten bearbeiteten 'Hellenischen Kultur' (Leipzig 1905) sind im Register unter 'Gegenwart und Altertum' zahlreiche derartige Beziehungen zusammengetragen.

[2]) Wohl aber kann man sie dadurch in Oberklassen zu eigenem Studium von Büchern wie Hoffmanns und Groths Deutscher Bürgerkunde anregen.

lösen lassen, wie der Stammtischphilister in seiner Selbstzufriedenheit vermeint. Und je weiter die Zeiten, mit denen wir die Gegenwart vergleichen, zurückliegen, desto eindringlicher treten diese Wahrheiten hervor.

Dabei kommt schließlich auch der jetzt so viel begehrte Patriotismus zu seinem Rechte, und zwar keineswegs nur durch die allbekannten Beispiele von heldenmütiger Tapferkeit und aufopfernder Vaterlandsliebe, deren Wirkung übrigens durchaus nicht gering zu achten ist. Die einfache Tatsache, daß selbst ein so vollkommen demokratischer Staat wie Athen seine höchste Blüte nur unter der zielbewußten Leitung eines einzigen überragenden Mannes erreichen konnte, redet eine deutlichere Sprache, als die schönste Lobrede auf die Monarchie.

Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß einige von den Kulturfortschritten der neuesten Zeit sich unmittelbar in den Dienst des Geschichtsunterrichts stellen. Ich meine damit zunächst die Möglichkeit, das gesprochene Wort durch gute, leicht erhältliche Abbildungen zu unterstützen. Da die Veranschaulichung einer so entlegenen Welt nach einer solchen Ergänzung geradezu verlangt, so ist es schwer zu begreifen, daß manche Amtsgenossen es noch immer als Allotria bezeichnen oder wenigstens in der Stille dafür halten, wenn wir bei passender Gelegenheit ein Bild vorzeigen oder besser noch in einem Schaukasten, wie ein solcher in jedem Klassenzimmer vorhanden sein sollte, ausstellen. Unsere Schüler, die so viel zu hören und mit dem Verstande aufzufassen haben, sind desto dankbarer dafür, wenn ab und zu auch ihrem Auge etwas geboten wird. Allgemein aber wird diese Erkenntnis erst werden, wenn in hoffentlich nicht zu ferner Zeit ein historisches Bilderheft ebenso selbstverständlich zum Rüstzeug des Schülers gehören wird wie der Geschichtsatlas.[1])

Vor allem aber muß der Lehrer bei seiner Vorbereitung die Denkmäler mehr, als es bis jetzt zu geschehen pflegt, zu Rate ziehen, um sich nicht bloß mit dem Geist, sondern auch mit den Kunstformen und der Gestaltung des Lebens im alten Hellas vertraut zu machen. Er muß ferner heimisch sein in diesem Lande selbst, wofür es freilich, abgesehen von Photographien, die nicht jeder besitzt[2]), an einem umfassenden Anschauungsmittel noch fehlt.[3]) Am besten und nachhaltigsten läßt sich dies natürlich erreichen durch eine Reise

[1]) Vgl. diese Jahrbücher 1898 II 518—536 und 1905 S. 60 ff.

[2]) Es ist wohl nicht allgemein bekannt, daß aus dem reichen Schatze vorzüglicher Landschaftsaufnahmen, die das Kaiserl. deutsche Archäologische Institut in Athen (bezw. Berlin) besitzt, einzelne Blätter abgegeben werden. Ein Verzeichnis der Bilder (die sich freilich seitdem erheblich vermehrt haben) findet sich nebst Angabe der Bezugsbedingungen im Anzeiger des Jahrbuchs des Instituts Bd. VI (1895) S. 75. Die Preise der einzelnen Blätter betragen je nach der Größe 0,40, 0,60 und 0,80 Mk. Die Bestellungen sind direkt an das Sekretariat des Archäologischen Instituts (Herrn Prof. Dörpfeld) in Athen (Phidiasstr. 1) zu richten. Die Zahlung erfolgt nach erhaltener Rechnung an das Generalsekretariat in Berlin W., Corneliusstr. 1.

[3]) Ich habe schon a. a. O. S. 536 darauf hingewiesen, wie wünschenswert die Herausgabe eines griechischen Landschaftsbuches sei.

nach Griechenland, und auch deren Möglichkeit ist durch die Vervollkommnung und Verbilligung der modernen Verkehrsmittel, namentlich durch die alljährlichen Gesellschaftsreisen des Archäologischen Instituts in Athen wesentlich näher gerückt als früher, wo sie das unerreichte Ideal manches wackeren Gymnasiallehrers blieb, der das Land der Griechen nur mit der Seele suchen konnte. Wer nur nach dem leichter zu erreichenden Italien kommt, versäume wenigstens nicht bis nach Sizilien vorzudringen, dessen Landschaftsbilder und geschichtliche Erinnerungen in mancher Hinsicht einen Ersatz für den Besuch von Hellas bieten. Jeder aber, der das Glück hatte, Hellas selbst zu durchwandern, weiß, daß er sich kaum mehr vorzustellen vermag, wie er ohne den dort gewonnenen Schatz lebendiger Anschauung griechische Geschichte lehren könnte; allein — *non cuivis contingit adire Corinthum.*

Überblicken wir zum Schlusse nochmals alle die Anregungen und Umwandlungen, die der Unterricht in der griechischen Geschichte während der letzten Jahrzehnte erfahren hat, so dürfen wir uns der Hoffnung hingeben, daß er nicht trotz, sondern gerade infolge der fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntnis und der veränderten Anschauungen der Neuzeit seine belehrende, aufklärende und erhebende Kraft auch in Zukunft an unserer Jugend bewähren wird.

KARL PHILIPP MORITZ ALS PÄDAGOGISCHER SCHRIFTSTELLER

Von Rudolf Windel

Karl Philipp Moritz (1757—1793) ist als Freund Goethes, allenfalls auch als Verfasser des 'Anton Reiser' bekannt, allein seine Tätigkeit als pädagogischer Schriftsteller ist, soviel ich weiß, noch gar nicht gewürdigt, obwohl sie es doch auch verdient, ist er doch besonders als Methodiker des deutschen Unterrichts beachtenswert. Seinen bestimmten, verdienten Platz in der Literaturgeschichte verdankt er seinem Roman 'Anton Reiser', dieser überaus anziehenden 'versteckten Autobiographie', die, wie Moritz selbst sagt, eine so wahre und getreue Darstellung eines Menschenlebens bis auf seine kleinsten Nuancen ist, als es vielleicht nur eine geben kann.[1]) Moritz selbst hat das Werk einen psychologischen Roman genannt, und sicherlich ist die Tiefe, mit der in ihm die geheimsten Herzensregungen des Helden, der, ein Typus der psychischen Disharmonie, fast wie ein tragischer Charakter wirkt, dargestellt werden, ohne daß das rein Biographische dadurch überwuchert wird, bewunderungswürdig. Aber es ist doch wohl nicht ganz zufällig, daß der Roman sehr bald nach dem Erscheinen in der Allgemeinen Literaturzeitung (der Jenaer)[2]) unter die Rubrik 'Pädagogik' verwiesen wurde, und daß das Buch in den Ephemeriden der Literatur und des Theaters[3]) besonders den Erziehern empfohlen und dort auf die in dem Buche erzählten Fälle hingewiesen wurde, um die Tatsache zu beweisen, daß die Kinderseele von den Erziehern oft verkannt werde. Auch Moritz[4]) selbst sagt in der Einleitung zum dritten Teile: 'Vielleicht enthält diese Darstellung manche nicht ganz unnütze Winke für den Lehrer und Erzieher, woher sie Veranlassung nehmen könnten, in der Behandlung mancher ihrer Zöglinge behutsamer und in ihrem Urteil über dieselben gerechter und billiger zu sein.' Trotzdem wäre es gewiß überaus einseitig, den Reichtum des wertvollen Romans nur unter den pädagogischen Gesichtspunkt stellen zu wollen. Ist an ihm doch gewiß in erster Linie neben der großartigen Charakterschilderung des Helden die Kunst zu loben, wie er die verschiedensten Handwerkertypen, wie den Tuchmacher in Braunschweig, diesen kränklichen, hypochondrischen, blassen Leisetreter, der zwischen Geiz, Gleisnerei und wirklicher Frömmigkeit und Furcht hin

[1]) Wir haben jetzt eine vorzügliche Ausgabe des Romans erhalten durch L. Geiger in den Deutschen Literaturdenkmälern des XVIII. und XIX. Jahrh. Nr. 23.

[2]) Bei Geiger S. XXII. [3]) Ebd. S. XVI.

[4]) Die beste Biographie von Moritz ist meiner Ansicht nach noch immer die von W. Alexis in Prutz, Literarhistorisches Taschenbuch 1847 S. 1 ff.

und her schwankt, den philosophischen Schuster und gelehrten Essigbrauer in Hannover meisterhaft schildert. Ist doch an ihm vor allem der feine, warme Sinn für das Volkstümliche, für die rührenden Züge und eigentümlichen Lichtblicke im Leben der niederen Stände rühmend hervorzuheben. In diesem Punkte ist die Ähnlichkeit mit Jung-Stillings Lebensbeschreibung nicht zu verkennen.[1]) Aber anderseits haben doch auch pädagogische Erwägungen oft den Verfasser geleitet. Das ist z. B. meiner Ansicht nach ganz klar, wenn wir sehen, wie Anton Reiser, d. h. Moritz, mit peinlicher Genauigkeit Buch führt über seine Privatlektüre von frühester Jugend an und den Einfluß angibt, den die verschiedenen Bücher auf seine geistige Entwicklung gehabt haben, und wie er sich an ihnen und durch sie zum Schriftsteller gebildet hat, von der Bibel und der Acerra philologica, der asiatischen Banise (von Ziegler), Tausend und einer Nacht, der Insel Felsenburg (von Gottfr. Schnabel) an bis zu Goethes Werther, den kennen zu lernen für den Helden das größte geistige Erlebnis wurde.[2]) Auch sonst liebt er es, wenn auch sparsam, *locos communes* über Erziehung und Unterricht einzustreuen. So fügt er hinzu, nachdem er erzählt hat, wie er im ersten Lateinunterricht immer Singulariter und Pluraliter gesagt habe mit dem Ton auf der vorletzten Silbe, wegen der Ähnlichkeit dieser Worte mit Amoriter, Iebusiter, und sich fest eingebildet habe, die Singulariter wären ein besonderes Volk und die Pluraliter ein anderes Volk: 'Wie oft mögen ähnliche Mißverständnisse veranlaßt werden, wenn der Lehrer sich mit dem ersten Worte des Lehrlings begnügen läßt, ohne in den Begriff desselben einzudringen.' Wie viel das wiederholte Lesen desselben Stückes für die Bildung des Stils bedeutet, hebt er hervor, als er davon spricht, daß er Ramlers Tod Jesu und Carl von Mosers 'Daniel in der Löwengrube' wiederholt gelesen habe. Als er in Braunschweig in der Periode der höchsten religiösen Empfindsamkeit die Predigten des Pastors P. an der Bruderkirche nachschreibt, bemerkt er: 'Dieses Aufschreiben bewirkte gleichsam eine neue Entwicklung seiner Verstandeskräfte. Denn von der Zeit an fingen seine Ideen an, sich allmählich untereinander zu ordnen, er lernte selbst für sich über einen Gegenstand nachdenken, er suchte die Reihe seiner Gedanken wieder außer sich darzustellen, und weil er sie niemand sagen konnte, so machte er schriftliche Aufsätze, die dann freilich oft sonderbar genug waren.' Später schätzte er die Führung eines Tagebuches sehr. Aus der letzten Zeit seines Aufenthaltes auf dem Lyceum zu Hannover stammt die Bemerkung: 'Das Bedürfnis seine Gedanken und Empfindungen mitzuteilen brachte ihn auf den Einfall, sich wieder eine Art von Tagebuch zu machen, worin er nicht sowohl seine äußeren geringfügigen Begebenheiten, wie ehemals, sondern die innere Geschichte seines Geistes aufzeichnen, und das, was er aufzeichnete, in Form eines Briefes an seinen Freund richten wollte. Dieser sollte dann wiederum an ihn schreiben, und dies sollte für beide eine wechselseitige Übung im Stil werden. Diese Übung bildete Anton Reiser zuerst zum Schrift-

[1]) Vgl. Alfred Heil, K. Ph. Moritz als Romanschriftsteller, in den 'Grenzboten' 48. Jahrg. 1889 IV 271 ff.

[2]) Vgl. Erich Schmidt, Richardson, Rousseau und Goethe S. 289—301.

steller; er fing an, ein unbeschreibliches Vergnügen daran zu finden, Gedanken, die er für sich gedacht hatte, nun in anpassende Worte zu kleiden, um sie seinen Freunden mitteilen zu können.' Vielleicht sind aus diesem Schülertagebuche manche Gedanken in das Buch übergegangen, das er 1791 unter dem Titel 'Beiträge zur Philosophie des Lebens' herausgab. Ich gebe einige Überschriften aus diesem Buche, um zu zeigen, welche Themata er hier behandelt: Herrschaft über die Gedanken, Selbstbeobachtung, Genuß der Gegenwart, Trägheit, Freiheit und Entschließung, Fallen und Aufstehen, Geschichte eines wohlangewandten Tages u. s. w.

Ferner ist in 'Anton Reiser' für die Schulgeschichte interessant die Schilderung seiner Erlebnisse auf dem Schullehrerseminar und dann auf dem Lyzeum zu Hannover, wo er gleichzeitig mit A. W. Iffland weilte. In schöner Form und mit großer Treue[1]) schildert er das Schulleben jener Zeit, das Elend der Privatlogis, der Freitische, des Chorsingens, die Freuden der Schulfeiern, der oratorisch-dramatischen Redeübungen. Vor allem aber bleibt der Roman das wichtigste Zeugnis für den gewaltigen Eindruck, den auf die empfängliche deutsche Jugend die neu erstandene deutsche Literatur machte. In der interessanten Lebensbeschreibung von Johann Otto Thieß — er nennt sie ein Fragment aus der Sitten- und Gelehrtengeschichte des XVIII. Jahrh. —, der in den siebziger Jahren des XVIII. Jahrh. auf dem Johanneum in Hamburg Schüler war, heißt es — und es klingt das wie eine Bekräftigung dessen, was für Hannover im Anton Reiser ausgeführt wird — II 105 f.: 'Ich habe schon bemerkt, daß die Genieperiode, die damals in Deutschland anhub, der ernsten Versicherung des Rektors, daß außer Griechenland und Rom in der Literatur kein Heil sey, ungeachtet, auch in Prima starken Eingang fand. Wer nicht Verse machte, oder doch las, wer nicht die deutschen Romane so gut kannte wie die lateinischen Klassiker, wer seinen Plautus und Terenz nicht gegen Shakespeare und Goethe wegwarf, der war nur ein gemeiner Primaner.' Aber trotz alledem würde seines 'Anton Reisers' wegen allein Moritz nicht als pädagogischer Schriftsteller bezeichnet werden dürfen, ebensowenig, wie er sich diesen Titel verdient hat durch seine interessanten Schriften 'Reisen eines Deutschen in England im Jahre 1782', 'Reisen eines Deutschen in Italien in den Jahren 1786—1788' (beide Bücher sind in Briefform verfaßt), oder gar durch seine Abhandlung 'Ideal einer vollkommenen Zeitung', in der der Professor am Cöllnischen Gymnasium zu Berlin als Redakteur der Voßschen Zeitung verlangt, daß in den Zeitungen auch öffentliche und Privaterziehung, Kunstsachen, als Baukunst, Malerei, Musik, Handhabung der Gerechtigkeit, Geschichten von Verbrechern, Predigtwesen, menschliches Elend im Verborgenen berücksichtigt werden sollte, und daß in ihnen die politischen Ereignisse kürzer ge-

[1]) Die Art, wie in Schlichtegrolls Nekrologen (Jahr 1793, zweiter Teil) der Charakter Moritzens verunglimpft wird, ist ebenso unbillig wie die Behauptung (S. 258), daß 'er sich im «Anton Reiser», in der Geschichte seiner Schuljahre in Hannover von der strengen Wahrheit und Unparteilichkeit entfernt' habe. Vgl. auch Allgemeine deutsche Biographie XXII 319.

faßt werden sollten, um die Aufmerksamkeit mehr auf einzelne merkwürdige Menschen lenken zu können.[1])

Klischnig sagt in seiner Lebensbeschreibung Moritzens, die er als den fünften und letzten Teil des Anton Reiser bezeichnet: 'Am meisten verdankt ihm die Ausbildung unserer Muttersprache', und der Schriften wegen, die dieses Gebiet behandeln, meine ich, darf er in erster Linie als pädagogischer Schriftsteller bezeichnet werden. Freilich dürfen wir über diese Leistungen auf dem Gebiete der Muttersprache nicht das Werk vergessen, wodurch er auch den Unterricht in den alten Sprachen fördern wollte. Es ist das 'die Götterlehre oder mythologische Dichtungen der Alten'. Jetzt ist dies schöne Buch ganz unbekannt. Die deutschen Lesebücher bieten Proben aus Schwab, Stoll, Schillmann, aber das Werk Moritzens wird mit Unrecht nicht mehr berücksichtigt. Nun, *habent sua fata libelli*, mir liegt von der 'Götterlehre' die neunte Auflage aus dem Jahre 1848 vor, und durch die Aufnahme in Reklams Universalbibliothek (1081—1084) ist das Buch auch jetzt noch leicht zugänglich, was man von den übrigen Schriften Moritzens nicht eben sagen kann; so sind mir seine für unser Thema besonders interessanten 'Unterhaltungen mit seinen Schülern, Berlin 1780' nicht zugängig gewesen. Als Schinkel gefragt wurde, woher er die Anschauungen zu seinen genialen Kompositionen entnommen habe, sagte er: 'aus Moritz' Götterlehre'. Moritz betrachtet in diesem Werke die mythologischen Dichtungen als eine Sprache der Phantasie und meint, als eine solche genommen machten sie gleichsam eine Welt für sich und seien aus dem Zusammenhange der wirklichen Dinge herausgehoben. Er will die mythologischen Dichtungen einfach erzählen, aber nicht ausdeuten. In diesem Zusammenhange findet sich die für die ästhetischen Ansichten Moritzens und unserer Klassiker wichtige Stelle[2]): 'Ein wahres Kunstwerk, eine schöne Dichtung ist etwas in sich Fertiges und Vollendetes, das um sein selbst willen da ist, und dessen Werth in ihm selber und in dem wohlgeordneten Verhältniß seiner Theile liegt, dahingegen die bloßen Hieroglyphen oder Buchstaben an sich so ungestaltet sein können, wie sie wollen, wie sie nur das bezeichnen, was man sich dabei denken soll. Der müßte wenig von den hohen Dichterschönheiten des Homer gerührt sein, der nach Durchlesung desselben noch fragen könnte: Was bedeutet die Iliade? Was bedeutet die Odyssee? Alles, was eine schöne Dichtung bedeutet, liegt ja in ihr selber; sie spiegelt in ihrem großen oder kleinen Umfange die Verhältnisse der Dinge, das Leben und die Schicksale der Menschen ab; sie lehrt auch Lebensweisheit, nach Horazens Ausspruch, besser als Krantor und Chrysipp. Aber alles dieses ist den dichterischen Schönheiten untergeordnet und nicht der Hauptzweck der Poesie; denn eben darum lehrt sie besser, weil Lehren nicht ihr Zweck ist, weil die Lehre selbst sich dem Schönen unterordnet und dadurch Anmuth und Reiz gewinnt.' Beigegeben sind dem Text Abdrücke von den Gemmen aus der Lippertschen

[1]) Hier erschienen auch die berüchtigten Kritiken von Moritz über Schillers 'Fiesko' und 'Kabale und Liebe'.

[2]) Einleitung S. 3.

'Daktyliothek' und aus der Stoschischen Sammlung. Sie sind von Moritz und Carstens[1]), der die Zeichnungen zu den Kupfern verfertigt hat, gemeinschaftlich ausgewählt und heben sich in ihrer Schlichtheit und Einfachheit in erfreulicher Weise ab von ähnlichen Darbietungen moderner Zeit, wo oft ganz überflüssig und in einer für die jugendliche Anschauung direkt schädlichen Weise trotz Lessings Laokoon gemalt wird, was sich nicht malen läßt, und so der jugendliche Geist nicht angeregt und zu klarer Anschauung geführt, sondern nur zerstreut wird. Moritzens Vorliebe für die deutsche Literatur zeigt sich aber auch in diesem Werke. Mit großem Geschick hat er Goethes Oden 'Meine Göttin', 'Grenzen der Menschheit', Stellen aus dessen 'Iphigenie' (Erzählung der Verbrechen des Pelopidengeschlechts) und das Parzenlied in die Darstellung der Mythologie verwebt.

Doch betrachten wir nun endlich Moritz als Methodiker des deutschen Unterrichts. Durch seinen ganzen geistigen Entwicklungsgang war Moritz auf diese Disziplin hingeführt. Schon als Schüler gehörte sein ganzes Interesse in der Privatlektüre den deutschen Klassikern, aber auch in der Schule in Hannover war ihm schon die Privatstunde des Konrektors im deutschen Deklamieren und im Stil die liebste. Als er endgültig seinem jugendlichen Lieblingsplan Schauspieler zu werden entsagt und kurze Zeit unter dem Einfluß der Herrnhutischen Gemeinde gestanden und in Wittenberg studiert hatte, war er zuerst unter Basedow in Dessau als Lehrer praktisch tätig; es ist ja bekannt, daß die Philanthropinisten Gewicht auf die Pflege der Muttersprache in den Schulen legten. Hier hat er auch wohl schon Campe kennen gelernt, dessen übertriebenen Purismus Moritz mit Recht später bekämpfte, wie denn diese beiden Männer, anfangs befreundet, später arg aneinander gerieten.[2]) Auch als Lehrer an der Klosterschule in Berlin und später als Konrektor an der Cöllnischen Schule daselbst wird er sicherlich in diesem Fache unterrichtet haben. Freilich später als außerordentlicher Professor am Gymnasium wählte er Geschichte zu seiner Hauptwissenschaft.

Seine die deutsche Sprache betreffenden kleinen Schriften kann man einteilen in solche, die die Grammatik, den Wortschatz, den Stil, und die Metrik betreffen. In Bezug auf die Grammatik beschäftigt ihn besonders der Unterschied des Dativs und Akkusativs, die Verwechslung von mir und mich.[3]) Moritz ist der falschen Ansicht, bei der Beurteilung sprachlicher Verhältnisse seien allein die Denkgesetze maßgebend; daß vor allem bei der Sprachgestaltung geschichtliche Faktoren wirksam sind, daß gerade auf diesem Gebiete 'erklären' historisch ableiten heißt, davon weiß er nichts. In seinem 'Anhang zu den Briefen vom Unterschiede des Akkusativs und Dativs' wirft er

[1]) Vgl. Fernow, Asmund Jacob Karstens Lebensbeschreibung.

[2]) Vgl. die mitgeteilten Briefe in J. Leyser, Campe II 329—355.

[3]) Kleine Schriften, die deutsche Sprache betreffend, von M. Carl Philipp Moritz, Konrektor am grauen Kloster zu Berlin. Berlin bei Arnold Wever 1781, gewidmet Sr. Herzogl. Durchlaucht dem Herzog Carl von Mecklenburg-Strelitz. (Dieser hatte die Mittel dazu gegeben, daß Moritz das Lyzeum zu Hannover besuchen konnte.)

die Frage auf, ob der doppelte Akkusativ bei 'lehren' dem Lateinischen entnommen sei, und fährt dann wörtlich fort: 'Es kann seyn, daß wir diesen doppelten Akkusativ von dem Lateinischen angenommen haben; aber diese müssen doch irgend einen zureichenden Grund haben, warum sie sich desselben bedienten, und in der Sprache, glaube ich, muß man so wenig wie möglich auf die Rechnung des Zufalls schreiben, weil sonst alles Denken über dieselbe aufhören würde; und dieses Denken über die Sprache ist doch eigentlich der nächste Weg, in die innere Natur unserer Gedanken tiefer einzudringen.' Deshalb will er auch in der ersten Abhandlung, in der er die, welche keine tiefere Sprachkenntnis haben, vor der Verwechslung von 'mir' und 'mich' bewahren will, möglichst gründlich zu Werke gehen, 'denn', sagt er, 'die gewöhnliche Grammatik der Sprache verhält sich wie der Uhrschlüssel zur Uhr. Wir können uns derselben wohl bedienen, um den nothwendigsten Gebrauch der Sprache, aber nicht, um ihren inneren Bau und ihre geheimen Triebräder kennen zu lernen. Freilich sind der inneren Tiefen der Sprache so viele, daß man seinen Forschungen nothwendig ein gewisses Ziel setzen muß, sobald man über Sprachen für andere verständlich schreiben will'. Deshalb geht er auch in seiner Abhandlung auf den Grundbegriff des Dativs und Akkusativs ein. Der unmittelbare Gegenstand der Handlung ist ihm der Akkusativus oder das Objekt, wie er lieber sagen möchte. Das Wesen des Dativs sieht er darin, daß er das Adjekt oder die Hinzufügung an eine Rede ist. So lange der Dativ fehlt, kann die Rede nicht weiter fortrücken, weil sie kein Ziel hat, wohin sie eilt. Den Dativ mit der Präposition — die Präpositionen, Bindewörter sagt er, sind nach ihm bloß dazu da, um den Mangel des natürlichen Zusammenhangs zwischen anderen Wörtern zu ersetzen — möchte er das Adjekt, den einfachen Dativ den Terminativus nennen. Auch dem Wesen des Genitivs hat er sein Nachdenken zugewandt. Er möchte ihn Contractivus nennen, denn das Wesen desselben ist ihm eine Verkürzung. Er erklärt diese eigentümliche Auffassung auf folgende Weise[1]): 'In einer zusammenhängenden Rede läßt sich gar kein Wort denken, daß sich nicht auf irgend eine Weise an ein Prädikat anschließen sollte; folglich muß der Genitiv auch immer, auf irgend eine Weise, zu einem Prädikat gehören, welches aber, zwischen ihm und dem Nennwort, zu welchem er gehört, ausgelassen ist.' Der Gärtner des Grafen sei zu erklären durch: Der Gärtner, welchen sich der Graf hält. Auf Grund solcher recht subjektiver und wenig sachgemäßer Auseinandersetzungen versucht dann Moritz zu erklären, weshalb manche Verben den Dativ, manche den Akkusativ regieren müssen. Besonders interessieren ihn die unpersönlichen Verben mit ihrer verschiedenartigen Rektion. Er meint, wenn man in das

[1]) Anhang zu den Briefen vom Unterschied des Akkusativs und Dativs, worin der Unterschied zwischen für und vor erklärt und die Ursache gezeigt wird, warum durch und für immer den Akkusativ und von, mit, aus, nach und zu beständig den Dativ nach sich haben. Nebst einer Erklärung von der wahren Beschaffenheit des Genitivs und einem Vorschlag die alten Benennungen Nominativ, Genitiv u. s. w. mit zweckmäßigeren zu vertauschen S. 17.

Wesen der unpersönlichen Zeitwörter tiefer eindringen könnte, daß sich daraus vielleicht noch manches in Ansehung der Theorie der Handlungen und der Willensfreiheit würde erklären lassen, was uns jetzt noch dunkel ist. Wir bedienen uns, sagt er, der unpersönlichen Zeitwörter nicht gern anders als im höchsten Notfalle, wenn uns nämlich die Ursache einer Veränderung in der Natur nicht auffallend und bestimmt bekannt ist, oder wenn wir dieselbe ganz und gar nicht wissen, wie z. B. bei den Erscheinungen, die man Gespenstern zuschreibt, wo man sich immer des unpersönlichen 'es' bedient, indem man sagt: 'es wandelt', 'es poltert', 'es geht um'. Er unterscheidet 1. unpersönliche Zeitwörter, die eine Veränderung in der Natur bezeichnen, wie: es blitzt, es donnert. 'Betrachte ich diese Veränderungen aber im Verhältnis auf eine Person, so kann diese Person nur im Dativ stehen, weil sie niemals der unmittelbare Gegenstand jener Veränderungen sein kann. Daher sage ich z. B. «es regnet mir zu stark»'; 2. solche, die etwas Allgemeines außer uns entweder für sich oder in Rücksicht auf uns selber anzeigen, wie: es gibt, es kömmt darauf an, es liegt daran, es steht bei mir, es kömmt an mich, es ist an mir, es geht mich an, es glückt mir, es gelingt mir; 3. solche, welche gewisse Veränderungen der Empfindungen in uns selber anzeigen, sofern diese nicht von uns abhängen, wie: es hungert mich, es dürstet mich, aber: es gerät mir, es dünkt mich und es däucht (so schreibt Moritz) mir. Daß man 'es dünkt mich', aber 'es deucht mir' sagen müsse, dafür gibt er folgende, überaus gekünstelte Erklärung an: 'Weil das Dünken nicht nur in mir selber vorgeht, sondern auch in mir selber durch Erinnerungen oder durch unvollständige Schlüsse entstanden ist und doch von mir unabhängig zu seyn scheint, so denke ich mich wenigstens als den nächsten Gegenstand des Dünkens, wenn ich mich gleich nicht für den Urheber desselben halten kann, indem bei dem Dünken sich meine Gedanken unwillkürlich entwickeln. Die Empfindung des Däuchtens hingegen kömmt erst von aussen in meine Seele, ich kann mich also nicht so nahe damit verweben, daß ich mich als den nächsten Gegenstand derselben dächte, sondern ich betrachte sie als etwas für sich Bestehendes, wovon ich aber der Zweck bin.'

Erfreulicher, auch in methodischer Beziehung, als diese grammatischen Erörterungen sind Moritzens Briefe über den märkischen Dialekt. Er tritt hier dafür ein, daß es Aufgabe der Schule sei, auf die Verbesserung und Verfeinerung der Sprechweise der Schüler hinzuarbeiten, und verlangt mit Recht von jedem Gebildeten, daß er imstande sei, unter gewissen Umständen sich zu einer Aussprache zu erheben, die sich dem Charakter des Gemeindeutschen nähert. Dabei zeigt er aber doch eine erfreuliche Wertschätzung der Mundart, denn gern gibt er zu, daß aus der Sprache des gemeinen Volkes noch manches in die 'verfeinerte Sprache' aufgenommen werden könnte, aber dies soll nicht willkürlich geschehen, sondern durch eine Gesellschaft von Gelehrten, welcher einige der größten Schriftsteller Deutschlands durch ihren Beitritt hinlängliches Ansehen und Gewicht verschaffen sollen. In diesem Zusammenhang — 1781 kamen die Briefe über den märkischen Dialekt heraus — findet sich folgende,

für die Geschichte der deutschen Philologie nicht uninteressante Stelle: 'In unseren Zeiten, da fast alle Wissenschaften von einer großen Anzahl von Leuten blos aus Liebhaberei studiert werden, hat allein das Studium unserer Muttersprache nur solche Leute zu Liebhabern gefunden, die sich vorzüglich damit beschäftigen. Über Chemie, Astronomie, Experimentalphysik, griechische Sprache u. s. w. werden hier in Berlin Vorlesungen gehalten, die von Personen aus verschiedenen Ständen besucht werden, warum ist man nicht begierig eine Vorlesung über deutsche Sprache zu hören?' Er macht u. a. hier im zweiten Briefe die sehr richtige Beobachtung, daß der niedersächsische Dialekt sich nicht so leicht in die 'verfeinerte Büchersprache' einschleichen könne, weil dieser Dialekt viel zu sehr von der Büchersprache verschieden sei. Man wende dort im vertraulichen Umgange durchweg die plattdeutsche Sprache an, spreche dafür aber auch die einmal angenommene 'Buchsprache' grammatisch richtig. Immerhin könnte auch der Märker das wahre Hochdeutsch besser sprechen als der Obersachse, weil bei diesem das wahre Hochdeutsch mit dem Dialekt seiner Provinz eine zu große Ähnlichkeit habe, 'als daß die Fehler auffallend genug sein sollten, welche sich aus dem letzteren in die erstere eingeschlichen haben'. Darum geißelt er mit Recht die sächsische Aussprache mit ihrer bösen Verwechslung von d und t, von k und g. Auch charakterisiert er die Methode, die er anwendet, um seine märkischen Jungen anzuleiten dialektfrei zu sprechen und besonders für das 'g' den rechten Laut zu treffen. In einem folgenden Briefe stellt er dann alphabetisch einige Worte zusammen, die im märkischen Dialekt am häufigsten unrichtig ausgesprochen oder in einem unrichtigen Sinne gebraucht werden, endlich gibt er zwei originelle Gespräche im märkischen Dialekt, ein Frühlingsgespräch zwischen einem Herrn und einer Dame und ein Gespräch zwischen zwei jungen Damen, 'die viel Lektüre besitzen'. Hier lernen wir, ein seltener Fall, den melancholischen Sonderling einmal von der humoristischen Seite kennen. Sein 'grammatisches Wörterbuch der deutschen Sprache' hat Moritz 'Katharina der Zweiten, Kaiserin aller Reussen' gewidmet.[1]) Nur der erste Teil bis 'd' ist von Moritz, die Fortsetzung bis 'Mysterien' — das Werk ist nicht vollendet — vom Prediger Joh. Ernst Stutz. In der Dedikation an die Kaiserin sagt Moritz: 'Ew. Kaiserlichen Majestät lege ich in tiefster Ehrfurcht ein Werk zu Füßen, worin ich einen Versuch gemacht habe, die deutsche Sprache von unnötigen fremden Zusätzen zu säubern und sie in ihrer ursprünglichen Kraft und Reinigkeit hinzustellen.' Allein dies ist durchaus nicht der Hauptzweck seines 'grammatischen Wörterbuches'; er faßt vielmehr die Aufgabe eines solchen viel weiter. So bietet er unter den Stichworten Akkusativus, Artikel, Konjugation, Konstruktion ausführliche grammatisch-syntaktische Erörterungen, bei Komma und Kolon vieles aus der Interpunktionslehre, bei Akzent manches aus der Metrik. Er

[1]) Diese Schrift von Moritz wird bei Gödeke 'Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung', zweite Aufl. V 490 f. nicht erwähnt, auch Geiger im 22. Bande der Allgemeinen deutschen Biographie S. 308 ff. scheint sie nicht zu kennen.

unterscheidet den Wortakzent, Redeakzent oder den deklamatorischen, endlich den prosodischen Akzent. Ich hebe aus diesem Zusammenhange nur eine Stelle (S. 24) hervor: 'Nun ist noch zu merken, daß in der deutschen Sprache in zusammengesetzten Wörtern die Präposition zum öfteren zum Hauptbegriff erhoben und die Hauptbegriffe in Ansehung der Stimme oder des Nachdruckes gleichsam zu bloßen Modifikationen erniedrigt werden, als in Vorschlag, wo die Silbe «schlag», welche doch einen viel bestimmteren und bedeutenderen Begriff als «vor» in sich faßt, dennoch gegen «vor» kurz ausgesprochen wird. Dies ist ganz in dem Geist unserer Sprache, die uns immer zum abstrakten Denken nötigt und uns von dem Einzelnen auf das Allgemeine oft unwillkürlich hinzieht. So machen wir in den Wörtern: Vortritt, Vorschlag, Vorgang z. B. die Hauptbegriffe Tritt, Schlag, Gang gewissermaßen zu Nebenbegriffen oder bloßen Anhangssilben von der Präposition «vor», die wir zum Hauptbegriff erheben. Dies kommt bloß daher, weil wir unter der Rubrik «vor» mehr als unter der Rubrik Schlag, Tritt u. s. w. zusammenfassen können, weswegen wir denn, weil sich unsere Sprache besonders zum abstrakten Gedankenausdruck neigt, die Präposition, die sonst nur ein äußerst untergeordneter Nebenbegriff ist, in der Zusammensetzung dieser Wörter zum Hauptbegriff machen.' Unter 'Alphabet' charakterisiert er die einzelnen Buchstaben. Welche eigenartige 'Phonetik' er hier vertritt, dafür diene folgender Beleg: 'Das «L», dieser biegsame Laut, welcher durch die Zunge als das Beweglichste und Flüchtigste unter den Sprachwerkzeugen hervorgebracht wird, bezeichnet vorzüglich auch das Schnelle und Flüchtige, sowohl außer uns in der Natur, als den schnellen und flüchtigen Übergang der Zunge zur Bezeichnung des Angenehmen in unserer eigenen Seele. Was in der Natur ist wohl schneller und flüchtiger als das fließende Wasser, die wallende Flut, der fliegende Pfeil, das blendende Licht, der zuckende Blitz? Was ist leichter und daher auch zu jeder schnellen und flüchtigen Bewegung geschickter als das zitternde Blatt am Baum, die leicht herunterfallende Flocke, die weiche, gekräuselte Wolle? Was ist in unserer eigenen Seele, das die Zunge leichter und schneller zum Ausdruck hinüberlallt als die angenehmen Empfindungen des Glückes, der Liebe, des Lobes, des Gefallens, des Billigens? Welches Gefühl in unserem Körper ist lockender zum leichten und schnellen Ausdruck als das Gefühl des Lebens, des Leibes, der Glieder? In allen diesen Ausdrücken ist das «L» der herrschende Laut. Das «L» und die verwandten Zungenlaute scheinen nämlich mehr die verschiedenen Bewegungen der Dinge außer uns und der Empfindungen in uns, das «K» und die verwandten Gaumenlaute mehr die Gestalten der Dinge nachzubilden. Mit der zunehmenden Sprachbildung, Sprachverfeinerung und Sprachüppigkeit haben sich diese Spuren freilich immer mehr verloren, ob sie gleich dem beobachtenden Blicke auch unter dieser Hülle nicht entgehen können und in den verschiedenen Mundarten und veralteten Ausdrücken oft noch ganz entblößt erscheinen. Daß aber Untersuchungen dieser Art die wichtigsten Aufschlüsse über die Entstehung und das Wesen aller menschlichen Begriffe geben können, leidet wohl keinen Zweifel.' Als Parallele zu dieser Stelle gebe ich die Cha-

rakteristik des K-lautes, die sich in der Sprachlehre für Damen (S. 251) findet. Das 'k', 'wobei die Zunge die tiefste Wölbung des Gaumens bezeichnet', ist ihm ein Ausdruck der Tiefe, des Ausgehöhlten, in Wörtern wie Korb, Kessel, Kasten, Kanne, Köcher, Kelch, Keller, Kahn. Dann heißt es wörtlich weiter: 'Das niedersächsische Wort «Kuhle», welches soviel als Grube ist, ist vielleicht eins der ältesten Wörter in unserer Sprache. Lassen Sie uns die wahrscheinliche Entstehungsart desselben zu erraten suchen. Ein Mensch blickt vielleicht zum erstenmal in eine Tiefe herab, wovor er ein Kind oder seinen Nachbar warnen wollte; was war natürlicher (!), als daß seine Zunge auf die Höhlung des Gaumens wies, wodurch er in seinem eigenen Munde das, was er sah, nachzubilden suchte. Das tiefklingende «u» mußte das Zeichen, was er davon geben wollte, hörbar machen, die übrigen Töne aber, worin alsdann das Wort überging, mögen vielleicht mehr zufällig gewesen sein, je nachdem sie in den Sprachwerkzeugen den ersten am nächsten lagen. Das gewarnte Kind, sobald es in die Tiefe sah, lallte es jene Töne wieder nach, indem es vielleicht etwas hinzusetzte oder davon abnahm, welches dann wiederum die Eltern, bei denen das Wort noch nicht fest genug war, dem Kinde, mit dem sie zärtlich sprachen, nachzulallen suchten, bis das Wort endlich nach manchen Umänderungen Dauer und Festigkeit erhielt.' Er muß dann freilich zugeben, daß diese nähere oder entferntere Ähnlichkeit der Gegenstände mit den Sprachwerkzeugen, vermittelst deren wir sie benennen, sich in unserer Sprache jetzt nicht durchgängig mehr entdecken läßt. So weit wie hier hat sich Moritz in seinen subjektiven Träumereien über die Sprache selten gehen lassen.

Doch wenden wir uns zu dem grammatischen Wörterbuch zurück. Den Fremdwörtern wendet er allerdings darin sein besonderes Augenmerk zu, und sein feines Sprachgefühl behütete ihn zum Glück vor der Sprachreinigungswut Campes. So wendet er sich gegen 'Klagendung' anstatt Akkusativus, gegen die Campische Geschmacklosigkeit 'amüsieren' mit 'entweilen' zu verdeutschen, er will 'belustigen' dafür sagen, für 'Affaire' — 'Scharmützel'. Unter 'Amplifikation' bemerkt er (S. 114): 'Erweiterung eines Satzes in der Redekunst. Der fremde Ausdruck ist hier wohl ebenso tadelnswert als die Sache selber, welche eigentlich gar nicht stattfinden sollte. Worte zu häufen sollte auf keine Weise gelehrt werden, denn die Neigung mit einer Menge von Worten den Mangel an Gedanken zu verdecken ist doch schon groß genug. Alles kommt vielmehr in der Beredsamkeit darauf an, die Worte für den Ausdruck der Gedanken gehörig aufzusparen. Wenn der Gedanke lichtvoll und deutlich auseinander gesetzt wird, so werden sich die Worte schon von selbst vermehren. Insofern man sich aber unter Amplifikation eine bloße künstliche Wortvermehrung denkt, ist dieser Begriff selber das Abgeschmackteste, was man sich denken kann.' Zu 'Analogie' bemerkt er: 'In grammatischer Rücksicht könnte man das Wort Analogie durch «Musterwortbildung» verdeutschen. Zu neuen Wortbildungen aber ist unsere Sprache recht eigentlich geschaffen; sie ist unzähliger Zusammensetzungen aus sich selber fähig, die lange noch nicht erschöpft sind, und für Begriffe, die sich künftig entwickeln, wird auch eine

neue Quelle zu neuen Wortbildungen übrig bleiben. Allein die Bildung irgend eines neuen Wortes setzt voraus, daß der Bildende Begriff und Sprache vollkommen in seiner Gewalt habe, um das eine nach dem anderen abzumessen und beurteilen zu können. Eine Sprache in seiner Gewalt haben heißt vorzüglich, daß man geübt sei, sie den Begriffen gehörig anzupassen; wessen Begriffe nun aber selbst nicht bestimmt und gehörig geordnet sind, hat eigentlich keine Sprache in seiner Gewalt, und wenn er auch ganze Wörterbücher auswendig wüßte.' Überall tritt die Grundanschauung hervor, wonach, wie Moritz einmal sagt, die Sprache ein erhabenes 'Gemälde' der Gedanken ist. Gegen das Wort 'entsprechen' ist er, weil es nach der Analogie von 'entsagen' gebildet sei, das doch eine ganz verschiedene Bedeutung habe; auch gegen 'Bedienter', weil dieses Wort offenbar nach der grammatischen Sprachregel einen bezeichne, der von einem anderen bedient wird. Aber weil Stimmenmehrheit für die falsche Bedeutung sei, so sei hier nichts zu machen. Er wünscht, daß es im Mittelpunkte von Deutschland ein anerkanntes, mit den vorzüglichsten deutschen Schriftstellern in Verbindung stehendes Tribunal geben möge, dessen Aussprüche über Wort- und Sprachbildung, mit den gehörigen Gründen unterstützt, auch ein entscheidendes Gewicht haben müßten. Doch sei dieser Wunsch durch die patriotischen Bemühungen des Königl. Staatsministers Grafen von Herzberg als Kurators der Akademie der Wissenschaften in Berlin zum Teil schon in Erfüllung gegangen. Für die Art Moritzens, grammatische Dinge vom ästhetischen Gesichtspunkt aus zu betrachten, führe ich seine Erklärung der Imperfekta beim starken ('regelmäßigen' Verbum sagt er) an (S. 201): 'Die Vergangenheit verhält sich nämlich in unserer Vorstellung zu der Gegenwart, wie die entfernte, gedämpfte Musik zu der nahen und rauschenden, wie die Dämmerung zu dem Lichte. — Und wie bedeutungsvoll wird dieses durch die Verwandlung des höheren Vokals in den tieferen ausgedrückt; freilich wird auch zuweilen der tiefere Vokal in einen höheren verwandelt, indem unsere Sprache die Vergangenheit bezeichnet, als: ich blase, ich blies, ich gehe, ich ging, allein hieran mag wohl die Verfeinerung der Sprache schuld sein.' Ähnlich liebt er auch syntaktische Verhältnisse zu betrachten. So entwirft er in der Sprachlehre für Damen folgende Satzbilder:

Schatten:	Licht:
Bittend, flehend und weinend,	warf er sich zu seinen Füßen.
Schatten:	Licht:
Gerührt, erweicht, besänftigt.,	vergab er ihm.
Schatten:	Licht:
Als der Frühling anbrach,	da verjüngte sich die Natur.
Schatten:	Licht:
Als der Frühling anbrach und die Natur sich verjüngte,	da verschwand mein Kummer.

'Lauter Licht ohne Schatten' würde in folgenden Ausdrücken sein:

Der Frühling brach an — die Natur verjüngte sich — mein Kummer verschwand,

allein 'wenn in diesen letzten Ausdrücken mehr Lebhaftigkeit ist, so ist in den ersteren mehr Ordnung, mehr Nebeneinanderstellung und mehr Deutlichkeit in dem Hauptgedanken, welcher, durch eine mit Fleiß veranlaßte Dunkelheit in dem Nebengedanken, stärker ins Licht gestellt wird'.

Die 'Deutsche Sprachlehre in Briefen' von Moritz beschäftigt sich mit der Geßnerschen Idylle von dem armen Amyntas, der einen Baum davor rettet, in das wilde Wasser zu stürzen, und deshalb von der Dryade belohnt wird. Sie wird zur Grundlage grammatisch-syntaktischer Erörterungen gemacht.

Mehr Beachtung als dieses Werk und Moritzens 'Allgemeiner deutscher Briefsteller', dem eine kleine deutsche Sprachlehre und Hauptregeln des Stils vorausgeschickt werden, verdienen seine 'Vorlesungen über den Styl oder praktische Anweisung zu einer guten Schreibart in Beispielen aus den vorzüglichsten Schriftstellern'. Der zweite Teil des Werkes (1774) ist von D. Innisch zu Ende geführt. Er geht von dem Satze aus: 'Was wirklich schön gesagt sein soll, muß auch vorher schön gedacht sein, sonst ist es leerer Bombast und Wortgeklingel, das uns täuscht.' Es ist der Horazische Grundsatz, den er vertritt: *Rem tene, verba sequentur.* Was zu einer guten Schreibart nach seiner Ansicht nötig ist, ist die richtige und lebhafteste Vorstellung von der Sache selbst, worüber man schreibt, mit dem Bestreben den Hauptgedanken in sein hellstes Licht zu stellen. Aus diesem Bestreben erfolgt die richtige Wahl und Stellung der Worte, Rundung der Perioden von selbst. Wer sich beim Schreiben der Regeln, nach welchen er schreibt, noch deutlich bewußt ist, wird sich nie mit Leichtigkeit und Wärme ausdrücken, sondern Zwang und Trockenheit wird in jeder Zeile herrschen, weil alles Interesse für die Sache verloren gehen muß, wenn man seine Gedanken erst darauf richtet, den Ausdruck nach Regeln abzumessen. Weil der Stil das Eigentümliche ist, woran man die Schreibart eines jeden erkennt, und man über das Eigentümliche keine Regeln aufstellen kann, so gibt es im strengsten Sinne gar keine Regeln des Stils. Daher ist nach Moritz alles Gewicht auf die Beobachtung guter Beispiele, auch poetischer, zu legen, denn 'derjenige, welcher irgend eine erhabene Dichterschönheit innig und wahr empfindet, wird auch bei dem geringsten Aufsatze sich mit mehr Interesse und Lebhaftigkeit ausdrücken als ein anderer, der für die Schönheiten der Dichtkunst gar keinen Sinn hat'. Durch den Weg der Beobachtung kann man die innere Vollkommenheit der Geisteswerke nicht nur erkennen, sondern dadurch kann auch das Eigentümliche in unserer eigenen Vorstellungsart sich allmählich entwickeln. Dasjenige, was dem Ausdruck allein übrig bleibt, wenn seine Grundlage, der Gedanke, vollständig ist, beschränkt sich auf das Mechanische der Wortstellung und des Periodenbaues, auf die Vermeidung des Eintönigen, der Härten und des Übelklanges, und was die Lehre vom Versbau in der Poesie ist, das ist die Lehre vom Periodenbau in der Prosa. Auf diesen mechanischen Teil der Schreibart sollte man nämlich nach Moritz die Regeln beschränken. 'Alles, was man im allgemeinen von der Klarheit, Deutlichkeit und Lebhaftigkeit im Ausdrucke sagt, sind im Grunde leere Worte. Es muß von einer bestimmten Sache die

Rede sein, wovon ich selbst erst richtige und deutliche Begriffe habe und als dann den Ausdruck mit dem Gedanken vergleichen kann.'

Als Stellen der Beobachtung wählt er eine aus dem Leiden des jungen Werthers, schätzte er doch dieses Werk Goethes[1]) am höchsten. Es ist der Anfang des Briefes vom 22. Mai, nachher bespricht er als 'poetisches Gemälde' den Brief vom 10. Mai, die neunte Epistel des ersten Buches von Horaz und zwei Briefe des jüngeren Plinius. Dann erörtert er auf Grund von Beispielen die rednerischen Figuren, Wiederholung, Inversion, bildlichen Ausdruck, das Gleichnis; er ist übrigens gegen die Sucht nach Gleichnissen. Die Betrachtung von solchen Stilproben ist nach Moritz besonders deshalb nützlich, weil durch die Bemerkung der feineren Züge in denselben das Gefühl des Schicklichen bei dem Leser selbst geschärft und der schöne Abdruck eines gebildeten Geistes der Seele gleichsam eingeprägt wird. 'Unmittelbare Nachahmung der Schreibart wird immer steif und sklavisch sein, von der Schönheit des Originals wird jede Spur in ihr verlöschen; sie wird sich nie aus dem Staube empor heben und sicher ihres Zweckes verfehlen.'

Ausführlicher spricht er auch in diesem Werke über die Verwendung der Fremdwörter. Schon im 'Allgemeinen deutschen Briefsteller' hatte er den Grundsatz aufgestellt, daß dieselben in der Poesie möglichst zu meiden seien, denn 'weil sie schon gewissermaßen eine fremdwissenschaftliche Kultur voraussetzen, die in unsere Sprache erst übertragen wird, so sind sie für den Ausdruck der Empfindung nicht einfach und ungekünstelt genug. Auch bedarf die Poesie und Empfindungssprache solcher genau bestimmten Ausdrücke nicht wie die Prosa und kann also statt des fremden sich immer eines ursprünglichen deutschen Ausdruckes bedienen, wenn auch der Begriff dadurch nicht ganz ausgedrückt, sondern nur angedeutet wird; denn eben diese Kunst die Begriffe nicht ganz auszumalen macht ja das Eigentümliche der Empfindungssprache aus, wodurch sie gleichsam in der Seele nachtönend und wohlklingend wird, indem sie die Saiten,' welche ihre Musik in sich haben, nur sanft berührt.' Diesem Gedankengange weiter nachgehend, behauptet er jetzt, daß, je mehr die Würde des Gegenstandes zunimmt, desto mehr die Freiheit im Ausdruck abnimmt, daß der Ausdruck des Erhabensten, z. B. der Vortrag heiliger Wahrheiten, die Fremdwörter nicht vertrage, daß dagegen der Gebrauch des Fremdwortes immer unbeschränkter werde, je mehr die Vorstellungsart zum Niedrigkomischen herabsteigt. Gegen den übertriebenen Purismus aber wendet er sich mit den sehr richtigen Worten: 'Wer das Sieb zu stark schüttelt, ist in Gefahr mit der Spreu die Körner zu verstreuen; und wer die Sprache zu

[1]) In seinen 'Reisen eines Deutschen in Italien' meldet er die Ankunft Goethes in Rom (1 148) mit folgenden Worten: 'Der Herr von Goethe ist hier angekommen und mein hiesiger Aufenthalt hat dadurch ein neues und doppeltes Interesse für mich gewonnen. Dieser Geist ist ein Spiegel, in welchem sich mir alle Gegenstände in ihrem lebhaftesten Glanze und in ihren frischesten Farben darstellen. Der Umgang mit ihm bringt die schönsten Träume meiner Jugend in Erfüllung und seine Erscheinung, gleich einem wohltätigen Genius, in dieser Sphäre der Kunst ist mir sowie mehreren ein unverhofftes Glück.'

sehr säubern will, wird ihr am Ende Kraft und Nachdruck rauben, denn man erwägt hierbei nicht, daß durch die Säuberung der Sprache von allen Provinzialismen und fremden und veralteten Ausdrücken zugleich die Nüancierung oder Zusammenfassung von Begriffen verloren geht, welche eben durch diese Ausdrücke bezeichnet werden.' Mit dem gewohnten feinen Sprachgefühl spricht er dann über Nüancen, Interesse, Harmonie, Melodie, Musik. Das griechische Wort Melodie, sagt er, schmeichelt an sich schon dem Ohre, und schon seine einzelnen Laute sind ausdrucksvoll, woher es denn wohl kommt, daß die griechischen Wörter, welche in unsere Sprache aufgenommen sind, von den übrigen fremden Wörtern eine Ausnahme machen und größtenteils für die Empfindungssprache vorzüglich passend sind. Dann handelt er von veralteten Ausdrücken wie 'heischen', 'fast' = sehr, 'ob der Menge staunen'. Er möchte das Wort 'Minne' wieder für die deutsche Sprache gewinnen. 'Bei dem Ausdruck «Minne» denkt man sich gleichsam alles Ernste und Pathetische von der Liebe hinweg und nur das reizende Kindische und Spielende bleibt zurück. Dies sieht man daraus, weil Minne in der ernsten Sprache gar nicht stattfindet und es z. B. ganz ungereimt klingen würde, wenn man sagen wollte: die Minne zu Gott oder zur Tugend, anstatt die Liebe zu Gott oder zur Tugend.' Sehr ist er für die Wiederaufnahme von bieder und Biedermann, 'Fehde' will er nur in dem Sinne von 'literarischer Fehde' gelten lassen, aber nicht 'für den ernsthaften Ausdruck'. Merkwürdigerweise sind ihm 'Heimat', 'heimkehren', 'heimgehen' veraltete Ausdrücke. Er tritt für dieselben ein, ebenso für den 'Herrenhutischen Ausdruck' 'er ist heimgegangen' für 'er ist gestorben'. Aus Lessings Nathan behandelt er einige Provinzialismen wie 'er hat ausgegattert', 'mäkeln', aus Werthers Leiden 'sich ducken', 'trätschen', 'zusammenpferchen', 'Quakelchen'. Auch auf den Geschäftsstil und das Juristendeutsch kommt er zu sprechen. Für das letztere stellt er den Grundsatz auf: 'Das Bestreben muß daher, sowie es bei der preußischen Justizreform unter der Leitung eines Carmers geschieht, beständig dahin gehen, daß soviel wie möglich durch allgemein verständliche Ausdrücke der Schatz von Begriffen, die allgemein im Umlauf sind, immer vermehrt und die Zahl der weniger allgemein verständlichen Ausdrücke immer vermindert werden.' 'Klagbar werden' ist nach Moritz soviel wie in einem Zustande sein, wo man angeklagt werden kann. Erörterungen über den Periodenbau — Moritz sagt der, nicht die Periode — gibt er im Anschluß an eine Stelle von Garve, von Lessings Laokoon (Stück 20 am Anfang) und Engel. Über Lessings Prosa urteilt er: 'Lessings Prosa neigt sich immer gewissermaßen zum Dialog, worin er seine größte Stärke und Übung hatte.'

Das Werk, wodurch nächst dem 'Anton Reiser' Moritz unter den gelehrten Zeitgenossen am meisten bekannt war, ist der 'Versuch einer deutschen Prosodie'.[1]) Goethe ist durch das Buch veranlaßt, seine prosaische Iphigenie um-

[1]) Auch dies Werk ist recht selten jetzt, es verdiente wohl einen Neudruck in den 'Deutschen Literaturdenkmälern des XVIII. und XIX. Jahrh.' Ich kenne es nur aus der ausführlichen Besprechung in Nikolais Neuer Bibliothek der schönen Wissenschaften Bd. 34, beschränke mich deshalb nur auf einige Mitteilungen aus dieser Besprechung.

zudichten. Moritz baut seine Theorie auf den Grundsatz auf, daß unsere Sprache mehr zum Gedanken als zum Empfindungsausdrucke neige. Die Bedeutung greift bei uns allenthalben ein und zerstört Verhältnis, Harmonie und Wohlklang, sie läßt die Stimme über unbedeutende Silben hinschlüpfen, hinschmettern oder hinrasseln, das Ohr mag dabei zurechtkommen, wie es will. Die bedeutende Silbe wird in den Worten nicht durch die Tonhöhe, sondern bloß durch das längere Verweilen der Stimme auf derselben von den übrigen herausgehoben. Ganz anders die Alten. Um die künstliche Zusammenstellung der Silben in Ansehung ihrer natürlichen Länge und Kürze zu bewerkstelligen, erlaubt man sich bei ihnen die kühnsten Versetzungen der natürlichen Wortfolge. Die einzelnen Worte sollten dem redenden Gesange nur in Ansehung seines Taktes zur festen Unterlage dienen, daher kam es nun nicht mehr so sehr auf ihre Stellung in Ansehung der Bedeutung an. Der Gedanke, der auf diese Weise nur von fern durchschimmerte, war gleichsam eine Verschwendung, aber eine edle Verschwendung, welche eigentlich das wahre Wesen der Dichtkunst ausmacht. Sie gibt der Empfindung eine Unterlage, die oft noch edler ist als sie selber, sie reicht den silbernen Apfel in der goldenen Schale dar. Wir Deutsche dagegen messen nicht eigentlich Silben, sondern Ideen gegeneinander ab, wenn wir Verse machen oder lesen, und unsere Prosodie wird sich also auch vorzüglich damit beschäftigen müssen, die Verhältnisse einzelner Ideen gegeneinander als Haupt- und Nebenideen in allen Fällen zu bestimmen, weil die Empfindung in unserer Poesie den Ausdruck der Ideen nicht nach den Silben, sondern die Silben nach den Ideen abmißt. Die Redeteile haben einen prosodischen Wert, dieser richtet sich nach dem Gewicht ihrer grammatischen Bedeutung. Am wichtigsten ist das einsilbige Substantivum, dann folgt das einsilbige Adjektiv, dann das Verbum, dann Interjektion, Adverbium, Hilfsverbum, Konjunktion, Pronomen, Präposition, Artikel, Vorschlags- und Anfangssilben, die schon durch ihre notwendige Stellung gegen die Hauptsilbe kurz sind und durch keine Zusammenstellung lang werden können. Diese Rangordnung bestimmt zugleich das wechselseitige Verhältnis der Redeteile unter sich, indem jeder derselben gegen alle vorstehenden kurz und gegen alle nachstehenden lang ist. So ist z. B. das Adverbium kurz gegen die Interjektion, das Verbum, das Adjektivum und Substantivum lang hingegen gegen das Hilfsverbum, die Konjunktion, das Pronomen, die Präposition, den Artikel, die Vorschlags- und Anfangssilbe.

Weniger originell sind seine Ausführungen über das Wesen des Reimes. Der Reim bildet eine ganze Zeile gleichsam zu einem langsam und voll austönenden Worte, welches sich nun an einem anderen mit ihm eintönenden Worte abmißt und sich ohnerachtet der Entfernung an dasselbe anschließt. Sprachen, die kein bestimmtes Silbenmaß haben, müssen sich daher an den Reim halten, denn der Reim faßt alles zusammen und mißt es nun, im ganzen genommen, ohne Rücksicht auf das Einzelne, wieder an einem ebenso zusammengesetzten Ganzen ab. Er veranlaßt uns ferner, die Silben dem Ohre zuzuzählen und voll austönen zu lassen, welches uns sonst beim Lesen nicht natürlich ist,

weil uns der Gedanke, auf welchen wir hineilen, vorwärts reißt. Das choriambische Versmaß scheint Moritz für unsere Sprache am angemessensten zu sein, die 'sich immer vom Falle zum Sprung erhebt, oder in welcher sich die aufeinanderfolgenden Längen nicht gut lange emporhalten können, ohne sich zum Falle zu neigen'.

Selbst das Werk von Moritz, das Goethe einmal ein Denkmal unserer fruchtbaren Dunkelheit nennt, 'Über die bildende Nachahmung des Schönen'[1]) ist für pädagogische Zwecke verwandt. Laas macht in seinem Werke 'Der deutsche Aufsatz' II² 640 den Auszug, den Goethe aus dieser Schrift in seiner italienischen Reise gibt, zur Grundlage des Themas: 'Was ist und wie entsteht das echte Schöne?' Neuerdings ist die ganze Schrift, die ja für die Auffassung der Ästhetik durch unsere Klassiker von Bedeutung ist, durch Auerbach herausgegeben. Derselbe spricht auch in der Einleitung von dem Verhältnis, in dem Schillers 'Künstler' zu dieser Schrift, die 1788 erschien, stehen. Ich möchte zum Schluß im Rückblick auf die Schillersche Centenarfeier auf eine Stelle dieser Schrift hinweisen, die mir in einem engen Zusammenhang zu stehen scheint mit der neunten Strophe des Gedichtes 'Das Ideal und das Leben':

Aber dringt bis in der Schönheit Sphäre,
Und im Staube bleibt die Schwere
Mit dem Stoff, den sie beherrscht, zurück.
Nicht der Masse qualvoll abgerungen,
Schlank und leicht wie aus dem Nichts gesprungen
Steht das Bild vor dem entzückten Blick[2]) u. s. w.

Es heißt dort (S. 18 f.): 'Da nun aber jene großen Verhältnisse, in deren völligem Umfange eben das Schöne liegt, nicht mehr unter den Begriff der Denkkraft fallen, so kann auch der lebendige Begriff von der bildenden Nachahmung des Schönen nur im Gefühl der tätigen Kraft, die es hervorbringt, im ersten Augenblicke der Entstehung stattfinden, wo das Werk als schon vollendet, durch alle Grade seines allmächtigen Werdens, in dunkler Ahndung auf einmal vor die Seele tritt und in diesem Moment der ersten Erzeugung gleichsam vor seinem wirklichen Dasein da ist; wodurch auch dann jener unnennbare Reiz entsteht, welcher das schaffende Genie zur immerwährenden Bildung treibt.'

[1]) Jetzt herausgegeben von Auerbach in den Deutschen Literaturdenkmälern des XVIII. und XIX. Jahrh.

[2]) Vgl. auch die 'gebietende Stunde' im 'Graf von Habsburg', Strophe 5 in 'Gunst des Augenblicks' und den Schluß des Gedichtes 'Das Glück'.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DER DEUTSCHE NAME MELANCHTHONS

Es ist bekannt, daß der Name Melanchthon von Johann Reuchlin herrührt, der seinen hochbegabten Großneffen durch die Gräzisierung seines Namens in die Zunft der Humanisten aufnehmen wollte; doch die Form und Bedeutung des ursprünglichen Namens des Praeceptor Germaniae steht keineswegs fest.

'Ich muß allemal lachen', schreibt David Friedrich Strauß[1]), 'wenn ich lese, Melanchthon habe ursprünglich Schwarzerd geheißen. Schwarz-Erd! Als ob ein Mensch, seit die Welt steht, Schwarz-Erd geheißen hätte! Warum nicht auch Weiß-Erd, Grau-Erd, Grün-Erd, Gelb-Erd? Grunert, Grauert, Gelbert und Weißert, wie Weißer und Gruner heißt man wohl, und so auch Schwarzer und Schwarzert.' Strauß kommt in seinem mit satirischen Ausfällen auf die Humanisten gewürzten Aufsatze zu dem Schlusse, daß Reuchlin, der mit der Etymologie auf gespanntem Fuße gestanden, seinem Neffen nicht bloß einen griechischen, sondern auch einen deutschen Namen 'geschöpft' habe, den derselbe in diesem Sinne niemals geführt hätte.

Dieser Ansicht von Strauß schließt sich Karl Hartfelder in seinem Buche 'Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae' an, indem er sagt: 'Der deutsche Familienname findet sich bei der Prinziplosigkeit und Inkonsequenz jener Zeit in orthographischen Dingen in verschiedenen Formen, wie Schwarzerd, Schwartzerd, Schwarzerdt, und es kann nicht zweifelhaft sein, daß diese etymologisch gleichwertigen Formen, wie schon David Friedrich Strauß richtig gesehen hat, ähnlich gebildet sind wie die verbreiteten Namen Grunert, Grauert, Gelbert und Weißert. Reuchlin, der in etymologischen Dingen viel Phantasie, aber keine Methode hatte, hat den Namen äußerlich Schwarz-erd zerlegt und mechanisch in das Griechische übersetzt.'

Dieses Verdikt, welches über Reuchlin gefällt wird, trifft aber auch den berühmten Träger des Namens selbst, der die Reuchlinsche Übersetzung seines Namens angenommen, ja sie auch in das Lateinische (Pullisolus) übertragen und damit die Deutung seines Großoheims als richtig anerkannt hat.

Demgegenüber sollte man mit absprechenden Urteilen, wie wir sie eben gehört haben, doch etwas vorsichtig sein. Wenn auch die Etymologie zu Reuchlins Zeiten noch wenig entwickelt war, so darf man doch Reuchlin wie Melanchthon einigen gesunden Sprachsinn zutrauen. Daß dies tatsächlich der Fall war, soll im folgenden gezeigt werden.

Zunächst ist festzustellen, daß die Schreibung 'Schwarzert' niemals vorkommt, sondern nur Schwarzerd, auch Schwartzerd, und Schwarzerdt, und daraus ergibt sich, daß in Melanchthons Familie der Name mit einem gedehnten, nicht mit kurzem *e* gesprochen wurde. Dieser Name soll nun nach Strauß und Hartfelder soviel wie 'Schwarzer' bedeuten, und sie berufen sich dabei auf die Analogie von Grunert, Grauert, Gelbert und Weißert, die den gleichen Sinn wie Grüner, Grauer, Gelber und Weißer haben sollen. Aber diese Etymologie ist durchaus unrichtig. Grunert kommt von Cronhart, Grauert von Hrodebert, Gelbert von Gelfrat und Weißert von Visichart, also von altdeutschen Personennamen, in denen das Schluß-*t* stammhaft ist. Gruner und Weißer kommen von Grunert und Weißert unter Abstoßung des

[1]) Kleine Schriften S. 408.

Schluß-*t*. Es ist also verkehrt, aus der Form dieser Namen zu folgern, daß der Name Schwarzer ohne weiteres ein *t* am Ende annehmen könne.

Also Schwarzerd kann nicht aus Schwarzer entstanden sein. Wie ist nun der deutsche Name Melanchthons zu erklären? Es ist offenbar ein Ortsname. In der bayrischen Pfalz liegt ein Dorf Schwarzerden, das den rheinischen Altertumsfreunden durch das in der Nähe befindliche Mithrasdenkmal bekannt ist. Schwarzerden oder Schwarzerd war höchst wahrscheinlich die Heimat von Melanchthons Vorfahren. Von hier stammte der Ahnherr des Reformators, der den heimischen Penaten den Rücken wandte, aber den Namen des Heimatsortes in seinen neuen Wohnsitz (vermutlich Heidelberg) mitnahm. 'Wer aus einem fremden Orte zuzog, wurde beim Eintragen in die Bürgerrollen am einfachsten nach dem Orte bezeichnet, aus dem er kam.'[1]) Dies war besonders bei den ursprünglich unfreien Landbewohnern der Fall, die nur einen Personennamen führten und erst bei der Aufnahme in die städtische Bürgerschaft eines unterscheidenden Merkmals bedurften. So sind Hunderte von deutschen Familiennamen entstanden, wie Erfurt, Bamberg, Breslau, Fürstenau, Lichtenberg u. a. Schwarzerd ist also die richtige Form des Namens, die in der Familie festgehalten und von Reuchlin durchaus sinngemäß ins Griechische übersetzt wurde. Reuchlin und Melanchthon waren also in der Etymologie nicht so unmethodisch, wie man ihnen vorgeworfen hat. Das sei ihnen zur Ehre gesagt. Albert Ruppersberg.

SCHÜLERPENSIONEN

Der wichtigen Frage der Schülerpensionen wird erfreulicherweise auch von maßgebender Seite erhöhte Beachtung zugewandt. Infolge einer im Jahre 1903 für die ganze preußische Monarchie erlassenen Ministerialverordnung sind eingehende Ermittelungen über Pensionsräume und Pensionshalter angestellt worden, über die, insbesondere soweit die Provinz Brandenburg dabei in Frage kommt, der Provinzialschulrat Dr. Klatt in der Dezemberversammlung des Berliner Gymnasiallehrervereins Genaueres mitgeteilt hat. Das Ergebnis jener Erörterungen war teilweise wenig befriedigend. Die Wohnungsverhältnisse gaben zu mancherlei Klagen Anlaß: in beschränkten Räumen ist oft eine zu große Schülerzahl untergebracht, und vielfach müssen sich die Pensionäre mit einem Zimmer begnügen, das als Wohn- und Schlafzimmer zugleich dient. Die Pensionshalter sind nicht immer im stande, neben dem leiblichen Wohl auch die geistige und sittliche Entwicklung ihrer Zöglinge zu fördern, sie bei der Arbeit so zu beaufsichtigen und bei der Erholung so zu leiten oder zu überwachen, wie es dem Alter und Charakter eines jeden entspricht; und namentlich für Schüler höherer Klassen finden sich recht selten Pensionsväter oder vollends Pensionsmütter, die nicht bloß den guten Willen, sondern auch die Tatkraft und das Geschick haben, ihren erzieherischen Aufgaben so gerecht zu werden, wie es das Elternhaus und die Schule verlangen müssen. Provinzialschulrat Dr. Klatt befürwortet in seinem Vortrage die Errichtung kleinerer Familienalumnate. Derartige Institute bestehen bereits in manchen Gymnasialstädten, und sie haben sich überall da bestens bewährt, wo die Leitung in der Hand einer energischen und taktvollen Persönlichkeit liegt und bei der Aufnahme von Alumnen die nötige Vorsicht obwaltet. Es ist darum nur zu wünschen, daß die Anregung auf fruchtbaren Boden falle, und die Schule hat allen Grund, die bestehenden guten Familienalumnate zu empfehlen und Neugründungen bereitwillig zu fördern. Aber der Natur der Sache nach werden doch die Einzelpensionen für 1—2 Schüler die Regel bleiben; und sie wären gerade wegen ihrer Beschränkung auf den engsten Kreis am ehesten geeignet, dem Jungen in der Fremde das Vaterhaus einigermaßen zu ersetzen, wenn zu der mütterlichen Fürsorge sich väterliche Zucht gesellte. Wie viele mögen wohl diesem Ideale nahekommen? Die

[1]) Albert Heintze, Die deutschen Familiennamen S. 54. Dieses Buch hat mir auch bei der Erklärung der Namen gute Dienste geleistet.

Schule kann sich der Verpflichtung nicht entziehen, von dem Rechte nachdrücklich Gebrauch zu machen, das ihr die Schulordnung gibt: von dem Rechte, bei Auswahl und Wechsel der Pensionen entscheidend mitzuwirken und auch weiterhin über sie eine gewisse Aufsicht zu führen; sie darf sich auch nicht scheuen, unnachsichtig auf Kündigung des Pensionsverhältnisses zu bestehen, wo sie durch Hausbesuche oder sonstige Beobachtungen die Überzeugung gewinnt, daß die Pension nichts weiter als Wohnung und Kost gewährt, im übrigen aber die ihrer Obhut anvertraute Jugend nach Gutdünken schalten und walten läßt. Leider ist die Klage, daß die Auswahl unter den wirklich empfehlenswerten Pensionen doch eine recht beschränkte sei, nur zu berechtigt. Mit Dank ist es zu begrüßen, daß in der Dezembersitzung des Berliner Gymnasiallehrervereins Herr Ministerialdirektor Althoff die Zusage gab, die preußische Unterrichtsverwaltung werde die Frage der Schülerpensionen unausgesetzt im Auge behalten. B. G.

Th. Zielinski, Die Antike und wir. Autorisierte Übersetzung von E. Schoeler. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung 1905. 126 S.

Der Verfasser, Professor an der Universität in St. Petersburg, hat auf Anregung des Kuratoriums des St. Petersburger Lehrbezirks im Frühling 1903 eine Reihe von Vorlesungen vor Gymnasial- und Realschulabiturienten gehalten, die, bereits in zwei Auflagen in seinem Vaterlande verbreitet, nunmehr auch dem deutschen Publikum dargeboten werden. Sie haben für uns ein zweifaches Interesse. Einesteils, um das sekundäre vorwegzunehmen, fühlen wir uns in das fremdartige Milieu des Zarenreiches versetzt. Wir ahnen die ungeheuern Schwierigkeiten, von denen ein feuriger Vorkämpfer der Antike, und wäre er dabei so besonnen und maßvoll wie unser Redner, dort drüben von oben und unten umgeben ist. Wir lesen, oft mehr zwischen den Zeilen als in ausdrücklicher Darlegung, von feindlichen Strömungen verschiedener Art, die ihr Zerstörungswerk an den Grundlagen der klassischen Bildung daselbst, besonders seit der russischen Schulreform von 1890, ausüben. Wir bewundern die tapfere Zuversicht, die den Kenner trotz alledem beseelt, und den feinen pädagogischen Takt, mit dem er die Eigenart seiner Zuhörer zu fassen weiß und sie fortzureißen versteht zu der Überzeugung, die Sonne werde doch endlich das schwarze Gewölk der Gegenwart durchdringen. *Vince Sol* ist das Motto der Titelvignette. Aber wichtiger als die düsteren Schatten, die wir so in der Ferne erblicken, ist uns der Vergleich mit den heimischen Verhältnissen, der sich stark und unmittelbar aufdrängt und damit am besten die Berechtigung einer deutschen Ausgabe des Werkes beweist. Es kann ja auch gar nicht anders sein. Wer den Bildungs- und Kulturwert der Antike, dazu die Altertumswissenschaft in so engem Zusammenhang mit der Entwicklungsgeschichte der Menschheit darzustellen weiß, wie Zielinski, spricht und schreibt nicht für einen begrenzten Kulturkreis. Seine Schlüsse sind auch anderwärts bindend, seine Pfeile finden ihr Ziel auch in Gebieten, die ihm anfänglich gar nicht vor Augen lagen. Es ist nur seltsam, daß dieses Ziel dort 'russische Zustände' sind, hier jedoch sehr moderne Bestrebungen, die alles andere sein möchten als 'russisch'. Wie erklärt sich das? Kämpft dort ein ungewöhnlicher Fortschritt gegen die Antike, oder haben wir etwa hierzulande bei diesem Kampfe gerade das Gegenteil zu konstatieren? Ich überlasse die Antwort den Lesern des Buches.

Die erzieherische Bedeutung der Antike, ihr Bildungswert ist das erste Hauptthema. Er erweist sich immerdar neu im Wechsel der Jahrhunderte und steht in enger Verbindung mit den ein jedes Zeitalter beherrschenden Anschauungen und Bestrebungen. 'Die Entwicklung der Naturwissenschaften hat das Prinzip des Evolutionismus in den Vordergrund unseres Bewußtseins gestellt, die Antike ist uns jetzt doppelt teuer als die Wiege ausnahmslos aller der Ideen, von denen wir bis auf den heutigen Tag zehren' (S. 11). Das sind Klänge, die uns ganz heimisch anmuten. Zunächst wird sozusagen der 'Nährwert' der alten Sprachen festgestellt. Hier finden sich sehr richtige Gedanken

über die Art ihrer Erlernung, die auf die neueren Sprachen zu beschränkende Assoziationsmethode und die in den Organismus der Sprache einführende apperzeptive, der allein ein erzieherischer Wert im tieferen Sinne zugesprochen werden muß. Wer die Ansicht vertritt, der Sprachunterricht des Gymnasiums müsse von der Muttersprache oder dem Französischen ausgehen, wird an Zielinskis Buch keine Freude erleben, denn darüber enthält es harte Worte; aus dem Munde eines Mannes, dem ein vielgestaltiges Leben ungewöhnliche Erfahrung hierin gebracht hat und der selbst eine ganze Reihe von modernen Sprachen beherrscht, sind sie von besonderem Werte. Etymologie (d. i. Formenlehre; der Übersetzer hätte berücksichtigen können, daß unsere Ausdrucksweise abweicht), Semasiologie, Syntax und Stilistik werden durch glücklich gewählte Beispiele in ihrem bildenden Werte, auch für das Verständnis der Muttersprache, ans Licht gestellt; wenn dabei Fürst Wjàzemski vorgeführt wird mit den Versen:

> Die Sprache ist des Volks Bekenntnis:
> Sie kündet uns seine Natur,
> Seine Seele und heimatliche Art,

so muß uns Rudolf Hildebrands leuchtendes Vorbild in die Erinnerung treten. Sodann handelt es sich um die klassische Schullektüre. Daß das Übersetzen ein Mittel ist selbständig denken zu lernen, sich der Wahrheit im Streit der Meinungen aus eigener Kraft zu nähern, hebt der Vortragende als dessen sittlichen Wert hervor; es ist bezeichnend, daß er gerade diesen Punkt der pädagogischen Moral vor seinen jugendlichen Zuhörern zur Sprache zu bringen gewarnt worden war. Wie aber wäre wohl einem Forscher darüber zu schweigen möglich, dessen Anschauungen durchweg von dem Evolutionsprinzip beherrscht werden, und der deshalb durch das Mittel der Antike den historischen Geist zu stärken bestrebt ist, weil er für den Fortschritt der Menschheit, an den er glaubt, an seinem Teile mitarbeiten will?

Der Kulturwert der Antike, ihre Bedeutung für die europäische Menschheit — die amerikanische denkt der Verfasser doch wohl nicht ausgeschlossen? — wird im zweiten Hauptteile festgestellt. Die Antike soll nicht die Norm, sondern eine belebende Kraft der heutigen Kultur sein — nicht Norm, sondern Same, das ist der Grundsatz. Die Antike ist das gemeinsame Vaterland aller Kulturvölker, unser aller geistige Heimat in ihrer Religion und Mythologie, in der Entwicklung der literarischen Typen, des Begriffes der historischen Wahrheit, der Überzeugbarkeit, ja, recht verstanden, der Ethik überhaupt, ebenso in Jurisprudenz und Politik wie in dem weiten Reiche der Kunst. Die fortschreitende Erkenntnis dieser Tatsache hat es mit sich gebracht, daß ihre Bedeutung im Vergleich zu früheren Zeiten nicht gesunken, sondern gewachsen ist. Rastlos hat die Wissenschaft von der Antike für diese Erkenntnis gearbeitet, deren heutiger Standpunkt und künftige Aufgaben kurz charakterisiert werden. Wir müssen dabei daran denken, daß ja Zielinski selbst in seiner schönen Schrift 'Cicero im Wandel der Jahrhunderte' an dieser Persönlichkeit, 'deren eigentliche Biographie erst mit dem Todestage beginnt', glänzend nachgewiesen hat, 'daß die Antike nie ausstudiert werden wird, weil sich mit der Vervollkommnung unserer Kultur auch ihre Bedeutung für uns verinnerlicht und vermehrt'.

Die Schlußbetrachtungen stehen natürlich durchaus nicht auf dem Boden der Forderung antiker Studien für die Allgemeinheit; es werden verschiedene Schulgattungen voll anerkannt und gefordert. Feindselig verhält sich der Verfasser nur 'gegen jene Einheitsschule, die uns eine Zeitlang drohte, dieses totgeborne Kind pädagogischen Abenteurertums, das alle Fähigkeiten in eine gemeinsame Schablone pressen will' (S. 105). Man kann sie auch 'Vielheitsschule' nennen und wird, wenigstens bei uns in Deutschland, wohl immer wieder darauf hinweisen müssen, daß Heraklits *πολυμαθίη νόον ἔχειν οὐ διδάσκει* beherzigt werde. Aber gegen den Einwand: 'Die Schulantike ist zu schwer' wendet sich Zielinski mit höchstem Ernst; er kommt damit auf die soziologische Seite der Schulfrage. Man hat ihn spöttisch gefragt, ob denn die Schule nach seiner Meinung ein Sieb sein solle. Diese Anwendung des Begriffes der Selektion ist

uns ja allen geläufig; an jedem Gymnasium fällt erst dem Latein, später hauptsächlich dem Griechischen diese Aufgabe des Durchsiebens zu. 'Die Schule ist entweder das Werkzeug der Selektion oder ihr Opfer' lautet eine der scharfgeschliffenen Sentenzen des Buches. So drastisch und dramatisch, wie in des Verfassers dialogischer Gegenüberstellung des Jünglings aus guter Familie und des Proletariersohnes, wird man die Frage selten behandelt finden. Allein die größere Menge geistiger Arbeit rechtfertigt die Privilegien. 'Die leichte Schule ist eine Schule für Junker, ein sinnloses und beleidigendes Wiederaufleben des Leibeigenschaftsprinzips auf kapitalistischer Grundlage' (S. 119). 'Sie dürfen um Gottes willen keine leichte Schule fordern oder einführen: eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen' (S. 118).

Die Vorträge sind vor dem Kriege mit Japan und dem Ausbruch der russischen Revolution gehalten. Der wundervolle platonisierende Mythus am Schluß von den beiden Wanderern Orientius und Occidentius ist daher bereits überholt, denn von jenem gilt nicht mehr: 'Nein, sagte er wehmütig, diese Strecke werde ich mein Lebtag nicht zurücklegen. Mit diesen Worten warf er den Stab fort, legte sich hoffnungslos auf die Erde nieder und schlief ein. Er schlief auf lange ein — bis auf den heutigen Tag.' Was auf Orientius' schreckliches Erwachen nunmehr folgen wird, weiß niemand; sind aber des Redners Worte auf fruchtbaren Boden gefallen, so wird auch der hoffnungslose Wanderer durch endlose Ebenen einst den Pforten des Paradieses näher kommen.

Johannes Ilberg.

Gotthold Klee, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. Achte verbesserte Auflage (26. bis 32. Tausend). Berlin, G. Bondi 1906.

Diese vortrefflich gegliederte und klar geschriebene Einführung in die deutsche Literaturgeschichte verdient den Vorsprung, den sie rasch vor vielen Mitbewerbern erlangt hat. Auszusetzen habe ich im einzelnen fast nur die allzu kurze und etwas lieblose Würdigung Jean Pauls, im ganzen die freilich in solchen Leitfäden schwer zu vermeidenden summarischen Epitheta: 'der treuherzige J. H. Voß'; aber Klee weiß sie doch in der Regel durch inhaltsvollere Umschreibungen zu umgehen. — Sehr geschickt ist die Auswahl der Allerneuesten, die besonders deutlich des Verf. Objektivität erweist. Richard M. Meyer.

GELTUNGSBEREICH UND WESEN DER LATEINISCHEN CONSECUTIO TEMPORUM

Von Rudolf Methner

Wenn ich es unternehme, das Thema der lateinischen consecutio temporum, das schon so oft in kleineren und größeren Abhandlungen erörtert worden ist, nochmals in Angriff zu nehmen, so genügt es, um diesen Schritt zu rechtfertigen, nicht, wenn ich erkläre, daß ich hierzu veranlaßt worden bin durch meine in der Praxis des Unterrichts immer wieder aufs neue bestätigte feste Überzeugung von der Unzulänglichkeit der Darstellungen, welche diese sprachliche Erscheinung bisher in den grammatischen Lehrbüchern gefunden hat. Die Unklarheit und Undurchsichtigkeit, der wir hier begegnen, wird noch dadurch vermehrt, daß die verschiedenen Lehrbücher in der Darstellung der Regel gar erheblich voneinander abweichen. Eine völlige Übereinstimmung zeigen sie nur insoweit, als sie alle das 'große Gesetz' voranstellen: 'Auf Haupttempus folgt Haupttempus, auf Nebentempus folgt Nebentempus', ein Gesetz, dessen Wortlaut allerdings an Klarheit und Einfachheit nichts zu wünschen übrig läßt. Aber schon in der Frage, ob dieses Gesetz für alle konjunktivischen Nebensätze gilt, gehen sie beträchtlich auseinander. Ferner zeigt sich bei der Abhängigkeit eines konjunktivischen Nebensatzes von einem Infinitiv eine sehr auffallende Unsicherheit; während z. B. Harre alle hierher gehörenden Fälle in einem einzigen Paragraphen behandelt, scheidet Schultz-Wetzel (§ 275) den Fall der Abhängigkeit von einem Inf. praes. von dem Fall der Abhängigkeit von einem Inf. perf., und so kommt es, daß bei ihm die beiden Sätze intellegebant nihil esse tam sanctum, quod non violaret aliquando audacia und quaesisse dicitur, quare id faceret (und mit diesem Satze vergleiche man Cic. Rosc. Am. § 70 sapienter fecisse dicitur, cum de eo nihil sanxerit) als Beispiele zweier verschiedener Regeln aufgestellt werden. Auch sonst ist die Darstellung der 'Regeln' über die Zeitfolge in der mittelbaren Abhängigkeit im höchsten Maße unklar und zum Teil widerspruchsvoll. Recht bezeichnend ist das Beispiel magna est culpa Pelopis, qui filium non docuerit, quatenus esset quidque curandum (Tusc. I § 107); nach der 'Regel' steht hier docuerit, weil auf Haupttempus (est) ein Haupttempus folgt, d. h. also, docuerit wird als Haupttempus angesehen; dagegen esset steht, weil auf Nebentempus ein Nebentempus folgt, hier wird also docuerit als Nebentempus angesehen! In dem Satze sapientissimum dicunt Solonem fuisse, cum qui leges scripserit (Cic. Rosc. Am. 25, 70, andere Lesart

scripsit) erklärt Ferdinand Schultz auch scripsisset für zulässig, während andere vor dem Gebrauch der Nebentempora in Fällen dieser Art warnen. Dagegen nach Ziemer-Gillhausen (§ 282) und nach Landgraf (§ 180c) wäre wieder scripsisset das Regelmäßige. Vor allem aber sind die Ausnahmen von der Hauptregel so zahlreich, daß von dem Gesetz selber nicht mehr viel übrig bleibt (vgl. die 'Abweichungen' bei Schultz-Wetzel § 274) und die Aufstellung eines 'Gesetzes' kaum mehr Berechtigung hat.

Wohl niemand, der sich mit dieser Frage im Unterrichte zu beschäftigen hat, wird behaupten wollen, daß ihn die in den Lehrbüchern gegebenen Darstellungen befriedigen. So sagt J. Weisweiler[1]), ein gründlicher Kenner der lateinischen Sprache, daß, trotzdem der betreffende Abschnitt in den neueren Schulbüchern durch die Benutzung der Ergebnisse zahlreicher Abhandlungen eine gar sehr veränderte und in mancher Hinsicht verbesserte Gestalt erhalten hat, dennoch keines derselben befriedigt, wenn man einen streng logischen und sachlichen Maßstab anlegt.

Aber, wie gesagt, der Hinweis auf jene immer noch vorhandene Unklarheit und Undurchsichtigkeit genügt nicht, um eine neue Abhandlung über das alte Thema zu rechtfertigen. Wer es unternimmt, ein Übel zu beseitigen, muß sich vor allem über dessen Ursachen klar sein, er muß sich also in diesem Falle die Frage vorlegen und muß sie auch beantworten können, worin denn wohl jene Unklarheit und Unsicherheit ihren Grund haben mag. Und da hat es mir eine langjährige eingehende Beschäftigung mit dieser Frage wahrscheinlich gemacht, daß der Grund zunächst darin liegt, daß man dem Geltungsbereiche des 'Gesetzes' zu weite Grenzen gezogen hat. Anfänglich ist man der Meinung gewesen, daß das Gesetz für sämtliche konjunktivische Nebensätze gelte, später hat man einzelne Arten, wie z. B. die Sätze mit cum ausgeschlossen, aber noch Stegmann sieht auch diese Sätze als jenem Gesetze unterworfen an, indem er (§ 209) in dem Satze Tib. Gracchus pater beatior fuit quam filius, cum alter stabilire rem publicam studuerit, alter evertere den Coni. perf. als eine Abweichung von dem Gesetze bezeichnet. Und so ist man überhaupt zu einer genauen und sachlich begründeten Unterscheidung der Nebensätze in Rücksicht auf ihr Verhalten zur Cons. temp. noch nicht gelangt. Zweitens aber hat man auch den Inhalt des Gesetzes zu weit gefaßt, indem man auch von einer präsentischen Zeitfolge spricht, d. h. auch dem Haupttempus eine Einwirkung auf das Tempus des Nebensatzes zuschreibt.

Diese beiden Einschränkungen jenes 'großen' Gesetzes der lateinischen Sprache habe ich schon in meinen 'Untersuchungen'[2]) als notwendig bezeichnet.

Während nun die erste der beiden Fragen, die nach dem Geltungsbereiche, zur Not (aber auch nur zur Not) durch eine genaue empirische Beobachtung sich entscheiden läßt, wird die Frage nach dem Inhalte des Gesetzes erst dann eine richtige Beantwortung erfahren, wenn man das Wesen der mit dem Namen

[1]) J. Weisweiler, Die Consec. temp. Programm, Tremessen 1897.

[2]) R. Methner, Untersuchungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre. Berlin 1901.

der Cons. temp. bezeichneten Erscheinung erkannt hat. Grundlegend für diese Frage (wenigstens innerhalb des Gebietes der Oratio obliqua, wo ja die Cons. temp. im weitesten Umfang zur Anwendung kommt) ist die bekannte Schrift von O. Behaghel.[1])

Ehe ich nun daran gehe, meine Ansicht über Geltungsbereich und Wesen der lateinischen Cons. temp. zu entwickeln und zu begründen, muß ich Stellung nehmen zu einigen Abhandlungen der neueren Zeit, die diese ganze Frage behandeln. Auf Behaghels Schrift näher einzugehen wird der richtige Ort im zweiten Teile sein, der von dem Inhalt und Wesen der Cons. temp. handeln soll.

Ich betrachte zunächst die Abhandlung von H. Kluge.[2]) Kluge geht von dem Begriff der zwei nicht konzentrischen Kreise aus, von denen der eine in der Gegenwart des Redenden, der andere in einer früheren Gegenwart, in die der Redende sich versetzt, seinen Mittelpunkt hat. Die hierauf beruhende Einteilung der Tempora deckt sich mit der üblichen Einteilung in Haupt- und Nebentempora. Von den konjunktivischen Tempusformen erklärt Kluge den Coni. praes. und den Coni. perf. als Haupttempora, den Coni. impf. und den Coni. plsqpf als Nebentempora, wobei er sehr richtig bemerkt, daß der Coni. impf. der Stellvertreter ist nicht bloß des Imperfekts, sondern auch des historischen Präsens und des historischen Perfekts. Welche dieser beiden Arten der Tempora in einem Nebensatze zu wählen sei, hänge von der Entscheidung der Frage ab, ob der Nebensatz Beziehung auf die Gegenwart oder ob er Erzählung enthalte. Gehören nun Haupt- und Nebensatz demselben Anschauungskreise an, so finde die mit dem Namen der Consec. temp. bezeichnete Übereinstimmung der Tempora statt. Er bestreitet, daß das Tempus des Nebensatzes dem Prinzipe nach durch das Tempus des regierenden Satzes bestimmt werde. Das ist durchaus richtig, gilt aber nur von gewissen Arten konjunktivischer Nebensätze, was auch Kluge durch den Zusatz 'dem Prinzipe nach' zugibt. Wechselt der Redende in der Anschauung, d. h. geht er aus dem einen Anschauungskreise in den anderen über, so trete auch ein Wechsel der Tempusgattung ein. Gegen diese Theorie macht Wetzel (in seiner Rezension der Klugeschen Schrift, Jahrb. f. kl. Phil. 1883, S. 136f.) geltend, daß nach Ind. und. Coni. perf., die nach Kluge dem ersten Anschauungskreise angehören, ungemein häufig der Coni. der Nebentempora folgt, und es läßt sich nicht leugnen, daß hierdurch die Theorie von den zwei nicht konzentrischen Anschauungskreisen erheblich erschüttert wird. In welche Verlegenheit Kluge hierdurch gerät, hat schon Wetzel in seiner Rezension gezeigt. Besonders deutlich wird diese Verlegenheit, wenn wir bei Kluge S. 119 lesen: 'Das Perf. wird nur dann als Haupttempus angesehen, wenn man es geradezu mit einem

[1]) O. Behaghel, Der Gebrauch der Zeitformen im konjunktivischen Nebensatze des Deutschen. Mit Bemerkungen zur lateinischen Zeitfolge und zur griechischen Modusverschiebung. Paderborn 1899.

[2]) H. Kluge, Die Consecutio temporum, deren Grundgesetz und Erscheinungen im Lateinischen. Cöthen 1883.

Praes. von gleicher Bedeutung vertauschen kann. In indirekten Fragesätzen jedoch ist es umgekehrt.'

Ferner ist in gewissen Sätzen, z. B. in den Finalsätzen, von der Möglichkeit eines in ihnen wirksamen besonderen Anschauungskreises keine Rede. Wie in dem deutschen Satze 'er befahl ihnen wegzugehen', in dem Satze *ἐκέλευσεν αὐτοὺς ἀπιέναι* und in dem lateinischen Satze iussit eos discedere die Worte 'weggehen' und *ἀπιέναι* und discedere keinen Satz, sondern nur einen Begriff darstellen, ebenso stellt in dem Satze imperavit, ut discederent der Coni. discederent nur einen Begriff dar, und bei Begriffen kann man doch nicht von einem Anschauungskreise reden. Das hat Kluge selber gefühlt, wenn er (S. 118, § 2, 1) sagt, daß in solchen Fällen aus dem Tempus des regierenden Satzes zu ersehen ist, welchem Anschauungskreise der Nebensatz angehört. Damit gibt er doch zu, daß der Nebensatz selbst uns keinen Aufschluß hierüber gibt. Wenn nun in jenem Satze discederent steht und nicht discedant, was an sich möglich ist und auch vorkommt, so ergibt sich daraus, daß discederent durch das Tempus imperavit beeinflußt wird. Und das gibt Kluge auch zu, s. S. 119. Aber damit durchbricht er doch das Prinzip, das nach seiner Ansicht der Wahl der Tempora in konjunktivischen Sätzen zugrunde liegt. Denn dieses Prinzip gilt nunmehr nur für solche Nebensätze, deren innerer Zusammenhang mit dem Hauptsatze nur ein 'lockerer' ist.

Aber hierin, in der Unterscheidung zweier, was ihren inneren Zusammenhang mit dem regierenden Satze betrifft, verschiedenen Arten von Nebensätzen liegt m. E. das wichtigste Ergebnis der Klugeschen Untersuchungen. Auch Wetzel erkennt dies an. In den Nebensätzen der zweiten Art, d. h. solchen Nebensätzen, deren Zusammenhang mit dem Hauptsatze ein 'lockerer' ist, findet — von der Or. obl. zunächst abgesehen — durchaus keine Beeinflussung des Tempus durch das Tempus des regierenden Satzes statt, sondern das Tempus richtet sich danach, ob der Redende in Beziehung auf seine Gegenwart spricht, d. h. ob er urteilt, oder ob er erzählt. Und um zu ermitteln, ob das eine oder das andere der Fall ist, empfiehlt Kluge, den abhängigen Satz in einen dem regierenden koordinierten Satz zu verwandeln (S. 119). Er kommt also im Resultate auf dasselbe hinaus, worauf ich in den 'Untersuchungen' § 83—87 hingewiesen habe, ohne damals die Arbeit Kluges zu kennen.

Aber wenn Kluge (S. 119, 2) sagt, daß in diesen Sätzen das Tempus des regierenden Satzes 'keine sichere Gewähr für die Wahl des Tempus im abhängigen Satze gibt', so muß man bei diesem Wortlaut doch annehmen, daß auch hier eine solche Beeinflussung durch das Tempus des regierenden Satzes eigentlich stattfinden sollte. Das will Kluge nicht sagen, und das ist auch in der Tat nicht der Fall, aber warum erklärt er dann nicht geradezu, daß in solchen Sätzen von einer Anwendung einer Consecutio temporum überhaupt nicht die Rede ist, und daß, wenn die in solchen Sätzen zur Anwendung kommende Tempusgattung mit der Tempusgattung im regierenden Satze übereinstimmt, diese Übereinstimmung sich eben dadurch erklärt, daß der Redende in demselben Anschauungskreise steht? Außerdem vermißt man bei Kluge eine

genaue Scheidung derjenigen Arten von Nebensätzen, die zu der einen oder der anderen Gattung gehören; so stehen z. B. nicht alle konjunktivischen Temporalsätze in loekerem Zusammenhange mit dem Hauptsatze, z. B. exspectavit dum veniret, ferner hat er die Tatsache, daß manche Nebensätze nur eine Umschreibung des Prädikatsbegriffes darstellen, nur flüchtig angedeutet (S. 85). Auch Schmalz[1]) unterscheidet bei allen hypotaktischen Verhältnissen einen bald engeren, bald lockereren Zusammenhang, gibt aber ebenfalls keine durchgeführte Scheidung der beiden Arten.

Was den Tempusgebrauch in der Oratio obliqua betrifft, so hat Kluge sehr richtig erkannt, daß der Wechsel zwischen dem Coni. der Haupttempora und dem der Nebentempora nicht so regellos ist, wie er erscheint, sondern daß der Coni. der Haupttempora trotz eines regierenden Nebentempus nur dann stehen kann, wenn der betreffende Satz keine Erzählung enthält oder, wie ich es in den 'Untersuchungen' ausgedrückt habe, wenn auch in der direkten Rede ein Haupttempus stehen würde. Nur ist es meiner Ansicht nach ein vergebliches Bemühen, wenn Kluge jedesmal glaubt die Gründe feststellen zu können, die den Schriftsteller bewogen haben, die sogenannte Cons. temp. nicht eintreten zu lassen. — Dagegen die Art, wie Kluge es erklärt, daß in der Or. obl. bei regierendem Nebentempus statt eines Coni. der Haupttempora ein Coni. der Nebentempora eintreten kann (S. 98), scheint mir im großen und ganzen sich zu decken mit der Erklärung, die Behaghel gibt.

Ferner ist die Ansicht Kluges, daß die Konjunktive der Haupttempora von denen der Nebentempora sich nicht temporal, sondern modal oder graduell unterscheiden, indem jene die nähere, diese die entferntere Möglichkeit bezeichnen, schon von Wetzel in seiner Rezension als unhaltbar nachgewiesen worden. [Wenn Wetzel bei dieser Gelegenheit trotz seiner Überzeugung von der ursprünglich präteritalen Bedeutung des Coni. impf. diesem Konjunktiv (und sogar auch dem Ind. impf.) in gewissen Sätzen und Wendungen eine Präsensbedeutung zuschreibt, eine Ansicht, die auch in den Schulgrammatiken mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck kommt, so glaube ich die Hinfälligkeit dieser Ansicht in meinem Aufsatz 'Der sogenannte Irrealis der Gegenwart' in dieser Zeitschrift, 1905, II. Abt., S. 75 ff. nachgewiesen zu haben.]

Wetzel selbst hat über Wesen und Erscheinungen der Cons. temp. ausführlich gehandelt in seinen 'Beiträgen'.[2]) Obwohl er in seiner Rezension der Klugeschen Schrift, die er im allgemeinen in recht abspreehender Weise beurteilt, anerkennend hervorhebt, daß Kluge richtig erkannt habe, daß 'die größere oder geringere Freiheit in der Tempusfolge durch den inneren Zusammenhang (das soll doch wohl heißen 'durch den mehr oder weniger engen inneren Zusammenhang') zwischen den Handlungen des Haupt- und Nebensatzes bedingt wird', so unterläßt er es doch in seinen 'Beiträgen' diejenigen Arten

[1]) In J. Müllers Handbuch, III. Aufl., S. 367.

[2]) M. Wetzel, Beiträge zur Lehre von der Consecutio temporum im Lateinischen. Paderborn und Münster 1885.

von Nebensätzen, die in einem engen, und diejenigen, die in einem lockeren Zusammenhang mit der Handlung des regierenden Satzes stehen, voneinander zu sondern. Er führt zwar in § 2 einige Satzarten auf, in denen 'Abweichungen' von der präteritalen Zeitfolge vorkommen, sieht aber den Grund dieser Abweichungen nicht in der Natur dieser Sätze, die eben selbständige temporale Geltung haben und sich deshalb einer Beeinflussung durch das Tempus des regierenden Satzes entziehen, sondern erklärt die 'Abweichungen' mit Hilfe der Theorie vom selbständigen und bezogenen Tempusgebrauch. Allerdings, so sagt er, bedürfe diese von Lattmann-Müller aufgestellte Theorie wichtiger Ergänzungen und Berichtigungen, um genügendes Licht in das Dunkel der lateinischen Cons. temp. zu bringen. Auf diese Theorie kann ich hier nicht eingehen, ich habe mich darüber in den 'Untersuchungen' ausgesprochen und in meiner Erwiderung auf H. Lattmanns Angriff (Gymnasium 1903, Nr. 2). Auch von anderen Seiten ist jene Theorie als unhaltbar erkannt worden. Und die Ergänzungen und Berichtigungen, die Wetzel gibt, machen jene komplizierte Theorie noch komplizierter. Denn nach ihm findet 'bezogener Tempusgebrauch' nicht bloß dann statt, wenn die Nebenhandlung bezogen ist auf die Zeit der Handlung des zunächst übergeordneten Satzes, sondern auch, wenn sie bezogen ist auf die Zeit des Hauptsatzes, oder auf die Zeit der Handlung eines anderen von demselben Hauptsatze unmittelbar abhängenden Nebensatzes, oder auf die Zeit der in einem ganz anderen Satze voraufgegangenen Handlung, oder auf die Zeit der durch ein zweites koordiniertes Prädikat desselben Nebensatzes ausgedrückten Handlung (hier unterscheidet er noch das Verhältnis der Kongruenz und das der Antezedenz), oder auf die Zeit der durch ein Substantiv ausgedrückten Handlung! Und schließlich soll bisweilen auch die Handlung des Hauptsatzes bezogen sein auf die Zeit der Handlung des Nebensatzes! Wahrlich, eine solche Fülle von Möglichkeiten, daß man sich wohl anheischig machen kann, überall, wo man will, eine 'Bezogenheit' zu konstatieren. Aber die Sache wird noch komplizierter dadurch, daß die Beziehungen, die solchergestalt zwischen zwei Temporibus stattfinden, sehr verschiedener Art sein können. Er unterscheidet da zwei Hauptgattungen: A) einseitige, B) gegenseitige Beziehung. A) zerfällt in zwei Arten: 1. Gleichzeitigkeit, 2. Vorzeitigkeit. B) gliedert sich in die beiden Arten: I. einmalige, II. wiederholte Handlungen. I. gliedert sich wieder in 1. Gleichzeitigkeit, 2. bloße Zusammengehörigkeit, 3. Antezedenz, und zwar umfaßt 1. Gleichzeitigkeit: a) Koinzidenz, b) Kongruenz, c) bloße Gleichzeitigkeit. Dieselbe Gliederung zeigt die Art II. Außerdem sind noch 'Kombinationen mehrerer Beziehungsverhältnisse möglich'.

Von den Beispielen, die er anführt, will ich nur einige betrachten. Von der Stelle Cic. Verr. IV 54 posteaquam tantam multitudinem collegerat emblematum, ut ne unum quidem cuiquam reliquisset, instituit officinam Syracusis in regia maximam behauptet er, daß reliquisset bezogen stehe nicht auf collegerat, sondern auf instituit (weil nämlich das reliquisse dem instituit gegenüber vorzeitig ist, nicht dem collegerat), auf collegerat bezogen würde es nach seiner Ansicht heißen relinqueret. Aber niemand wird leugnen können, daß

der Satz auch — unabhängig von instituit — lauten könnte: iam tantam multitudinem collegerat, ut ne unum quidem cuiquam reliquisset, er hatte schon eine solche Menge zusammengebracht, daß er niemand auch nur eines übrig gelassen hatte, wo das Plsqpf. reliquisset imperfektische Bedeutung haben würde = ut ne unum quidem cuiquam reliquum esset. Welche Beziehung liegt nunmehr, wo instituit nicht mehr in Betracht kommt, vor? Jetzt kann reliquisset doch nur auf collegerat bezogen sein! Und Wetzel selbst erklärt (S. 4), daß reliquisset jene imperfektische Bedeutung nur deshalb habe, weil collegerat, mit dem es 'kongruent' sei, eine solche besitze; also nimmt er doch wieder Beziehung auf collegerat an. Man sieht, wie wenig jene Theorie imstande ist, Licht in das Dunkel der Cons. temp. zu bringen. Sondern das Plsqpf. reliquisset, das wir auch im Deutschen mit einem Plsqpf. wiedergeben werden, erklärt sich einfach daraus, daß der Satz ut reliquisset nicht eine Folge, sondern eine weitere Ausführung, eine Explikation des im übergeordneten Satze enthaltenen Gedankens darstellt (weshalb man solche Sätze wohl auch Modalsätze nennt) = er hatte eine gewaltige Menge jener Kunstwerke zusammengebracht, und zwar hatte er niemand auch nur eines übrig gelassen. Durch das Plsqpf. will Cicero den durch das Verfahren des Verres herbeigeführten damaligen Zustand bezeichnen (Plsqpf. mit imperfektischer Bedeutung, d. h. das Plsqpf. entspricht in seiner Bedeutung einem präsentischen oder eigentlichen Perfekt). Und so hätte Cicero auch sagen können: ut ne unum quidem cuiquam reliquum esset, und — Wetzel hätte keinen Anstand genommen, das dem reliquisset absolut gleichwertige reliquum esset als auf collegerat bezogen zu erklären! Daß er bei reliquisset nicht das gleiche tut, erklärt sich eben daraus, daß für die Anhänger jener Theorie das Plsqpf. die Bedeutung der Vorzeitigkeit hat; nun kann aber reliquisset nicht vorzeitig sein zu collegerat, also steht es, weil es vorzeitig zu instituit ist.

Noch unzulänglicher erweist sich Wetzels Erklärungsart an der Stelle Cic. Mil. 1, 2 sed me recreat et reficit Cn. Pompei consilium, qui profecto nec iustitiae suae putaret esse . . .; hier folgt gegen das 'Gesetz' auf ein Haupttempus das Nebentempus putaret. Wie erklärt nun Wetzel diese 'Abweichung'? Er sagt (S. 13), daß putaret sich auf die Zeit des consilium beziehe. Nun bedeutet aber consilium an dieser Stelle nicht etwa 'Rat' (ein Rat ist eine Handlung, kann also zeitlich fixiert sein), sondern 'Einsicht', also eine Eigenschaft des Pompeius, die doch keiner zeitlichen Beschränkung unterliegt. Die 'Abweichung' erklärt sich dadurch, daß der Satz qui putaret selbständige temporale Geltung hat = ein Mann wie P. hätte dies doch gewiß nicht vor sich verantworten können. Putaret ist Potentialis der Vergangenheit (wie sich aus tradidisset deutlich ergibt); Cicero geht damit mit seinem Gedanken aus der Gegenwart in die Vergangenheit zurück: ich tröste mich mit dem Gedanken, daß P. nicht dieser Ansicht war.

Cic. Brut. 88, 302 ardebat Hortensius cupiditate (dicendi) sic, ut in nullo umquam flagrantius studium viderim. Hier kann, wie Wetzel (S. 35) sagt, das numquam videre zeitlich gar nicht auf das andere bezogen werden. Das ist

gewiß richtig. Denn es liegt hier weder Kongruenz noch Koinzidenz, weder Gleichzeitigkeit noch Vorzeitigkeit vor, und auf diesen Begriffen allein baut sich ja die Theorie von dem bezogenen Tempusgebrauche auf. Wie erklärt er nun die Abweichung von dem Gesetze? Viderim steht selbständig, so sagt er. Und warum steht es selbständig? Weil 'das Perf. numquam vidi das Resultat einer Betrachtung (ein konstatierendes Urteil) ausdrückt über einen Zeitraum, der über die Zeit, in welche das ardere fällt, hinausreicht'. Gewiß denkt der Redende, da er den Hortensius mit anderen Rednern, also auch mit denen, die vor H. gelebt haben, vergleicht, an die vor dem ardere liegende Zeit: er betrachtet die ganze vor ihm liegende Vergangenheit. Damit erklärt Wetzel, weshalb hier und in den anderen von ihm angeführten Stellen, wo der Satz mit ut gleichfalls einen Vergleich in sich schließt, das Perfekt steht, aber nicht, weshalb die Macht des Gesetzes der Cons. temp. vor diesem Perfekt Halt gemacht hat. Denn dieses Perfekt steht auch in solchen Sätzen mit ut, in denen der Redende nicht die ganze vor ihm liegende Vergangenheit ins Auge faßt, z. B. Caes. bell. Gall. III 15, 5 singulas naves nostri consectati expugnaverunt, ut perpaucae ex omni numero ad terram pervenerint.

Die Erklärung des Tempusgebrauches in beiden Sätzen liegt einfach darin, daß beide Male der Nebensatz, wie Kluge sagen würde, in lockerem Zusammenhange mit dem Hauptsatze steht, oder, wie ich sage, weil er einen eigenen Inhalt und deshalb auch selbständige temporale Geltung hat. Dies erkennt man deutlich aus folgender Umwandlung jener Sätze: 1. in nullo umquam flagrantius studium vidi quam in Hortensio: sic ille ardebat cupiditate, und 2. singulas naves (jedesmal nur ein Schiff) consectati expugnaverunt; itaque perpaucae ad terram pervenerunt (feststellendes Perfekt).

Cic. Verr. IV 71 miramur Athenis Minervam . . ., multos praeterea ab isto deos tota Asia Graeciaque violatos, qui a Capitolio manus abstinere non potuerit? Auch diese Stelle führt Wetzel als ein Beispiel für den selbständigen Tempusgebrauch nach einem Präteritum an (S. 37). Hier ist nach ihm der selbständige Tempusgebrauch wieder aus einem anderen Grunde notwendig, nämlich zum Ausdruck einer vergangenen Handlung, die erst nach der Handlung des Hauptsatzes geschehen ist. Wie das zu verstehen ist, wird erst klar, wenn man erkennt, daß er potuerit in zeitliche Beziehung zu violatos esse setzt. Aber das ist doch ganz verkehrt, denn potuerit steht doch in deutlicher grammatischer Beziehung zu miramur: wir können uns über diese Freveltaten nicht wundern, da er doch selbst das Kapitol nicht geschont hat. Und potuerit steht, weil unabhängig das feststellende Perfekt potuit stehen würde, denn er will hier nicht erzählen, sondern etwas feststellen. Die Selbständigkeit des Gedankens tritt deutlich hervor, wenn wir dem Satzgefüge folgende Gestalt geben: an iste a Capitolio manus abstinere non potuit: Athenis Minervam violatam miramur? Ganz richtig bemerkt Wetzel, daß es auch posset heißen könnte; wenn er es nicht unterläßt, dabei zu bemerken, daß dieses als selbständiges Imperfekt anzusehen wäre, nicht als bezogenes, so erklärt sich diese vorsichtige Verwahrung durch seine Befangenheit in der Theorie, nach der das

Impf., wenn es bezogen ist, die Gleichzeitigkeit ausdrückt. Nun ist aber doch kein Zweifel, daß der Coni. des Imperfekts nicht nur einem Imperfekt, sondern auch einem historischen Perfekt entspricht. Wenn es also an jener Stelle posset hieße, so wäre der Unterschied gegenüber dem potuerit der, daß jenes erzählte (der nicht einmal das Kapitol verschonen konnte), dieses feststellte (der nicht hat schonen können).

Werfen wir einen Blick auf den II. Teil der 'Beiträge', der den Versuch einer schulmäßigen Fassung der Lehre von der Cons. temp. bringt, so fällt uns der große Umfang auf, den die Darstellung der Regel selbst einnimmt ($5^1/_2$ Seiten), noch mehr aber der Umfang der Abweichungen (beinahe 6 Seiten); dazu kommt noch ein Abschnitt über den Gebrauch der Tempora in doppelt abhängigen Nebensätzen, der ohne die zahlreichen Beispiele auch noch ca. $3^1/_2$ Seiten umfaßt, und ferner ein Paragraph, der die seltneren Erscheinungen der Tempusfolge behandelt. Daß auf diese Weise Licht in das Dunkel jener Erscheinung gebracht wird, dürfte wohl niemand zu behaupten wagen.

Einen weiteren Versuch, die Grundlagen und Wirkungen jenes 'Grundgesetzes' der lateinischen Sprache in einer skizzierenden Darstellung vorzuführen, hat Jos. Weisweiler unternommen in der schon erwähnten Programmabhandlung. Er beschränkt zunächst, wie dies auch in den Lehrbüchern von Ellendt-Seyffert, Holzweißig u. a. geschieht, den Geltungsbereich der Cons. temp. auf solche konjunktivische Nebensätze, die innerlich abhängig sind, gibt aber dem Begriff der innerlichen Abhängigkeit einen von der üblichen Auffassung abweichenden Sinn, indem er (S. 8) sagt, daß solche Sätze innerlich abhängig seien, deren Handlung aus dem Sinn und Zeitbereich des Hauptsatzes zu verstehen sei. Ich bekenne offen, daß ich das nicht verstehe. Nach seiner eigenen Angabe (S. 11) gehört der Satz cum ab hora septima ad vesperum pugnatum sit, aversum hostem videre nemo potuit nicht zu den innerlich abhängigen Sätzen, weil er nicht aus dem Sinne des Hauptsubjekts (hier drückt er sich bestimmter aus als S. 8, wo er sagt 'aus dem Sinn des Hauptsatzes') bezw. dem Zeitbereich des übergeordneten Satzes zu verstehen sei. Allerdings, wenn nemo als Hauptsubjekt betrachtet wird, ist der Satz cum pugnatum sit nicht aus dem Sinn dieses Subjekts gesprochen. Aber ist denn in dem Satz cum summus mons a Labieno teneretur, Considius accurrit, welcher Satz, da in ihm die Cons. temp. zur Anwendung kommt, doch wohl als 'innerlich abhängiger' gelten soll, die Nebenhandlung aus dem Sinne des Hauptsubjekts gesprochen? Und wie ist es mit dem 'Zeitbereich'? Auch der Satz cum pugnatum sit gehört doch demselben Zeitbereich an wie der übergeordnete Satz: beide Sätze, der Haupt- und der Nebensatz gehören, wie Kluge sagen würde, dem ersten Anschauungskreise an, jeder enthält ein vom Standpunkte der wirklichen Gegenwart gefälltes Urteil: so lange hat man gekämpft, und doch hat niemand einen Feind fliehen sehen. Entweder also liegt an jeder oder an keiner der beiden angeführten Stellen innerliche Abhängigkeit im Sinne Weisweilers vor, und die Verschiedenheit des Tempusgebrauches bleibt unerklärt. Ferner gehört nach Weisweiler ein Satz wie cognitum est, quam sit mors contemnenda nicht zu den innerlich

abhängigen Sätzen. Aber wie wird denn der Coni. in indirekten Fragen bei regierendem Nebentempus erklärt? Doch eben durch innerliche Abhängigkeit. Man vergleiche den deutschen Satz 'er fragte, warum sie dies getan habe' und den griechischen ἤρετο. διὰ τί τοῦτο ποιήσειε. Und wenn der Satz quam sit contemnenda nicht speziell dem durch cognitum est bezeichneten Zeitbereich angehört, so liegt dies darin, daß er keine Handlung, sondern einen Gedanken enthält; aber dieser Gedanke gilt doch auch für jenen Zeitbereich, und es könnte nach bekanntem Sprachgebrauch sehr wohl esset stehen.

Weisweiler führt (S. 11) einzelne Fälle von Abweichungen besonders auf, so unter b): 'Die selbständige Tempusgebung ist besonders dann häufig, wenn zu einem Coni. oder Inf. perf. ein Nebensatz tritt, der nicht innerlich von diesem abhängt, d. h. nicht durch ihn dem Modus nach bestimmt ist.' Hier bringt er also wieder eine andere Erklärung des Begriffes der innerlichen Abhängigkeit. Es scheint, daß er damit solche Nebensätze kennzeichnen will, die in einem lockeren Zusammenhang mit dem Hauptsatze stehen, oder die, mit anderen Worten, selbständige temporale Geltung haben. Es würde dann also folgendes festgestellt sein: Selbständige Zeitgebung findet in solchen Nebensätzen statt, die selbständige temporale Geltung haben. Das ist unzweifelhaft richtig, aber es fragt sich dann eben, welche Arten von Nebensätzen es sind, die selbständige temporale Geltung haben. Weisweiler führt als solche außerdem nur noch die Folgesätze und die Sätze mit koinzidenter Handlung an, aber wo bleiben dann die Temporalsätze mit cum, z. B. Cic. Lig. 12, 35 equidem cum omnibus consiliis tuis interessem, memoria teneo, die Relativsätze, z. B. Cluent. 25 quis est, qui arbitraretur, Mil. 1, 2 me recreat Pompei consilium, qui putaret u. a.?

Demnach ist der Versuch Weisweilers, die sogenannten Abweichungen von der regelmäßigen Cons. temp. (und er sieht auch in dem Satze cum pugnatum sit eine Abweichung!) durch die Natur der Sätze zu erklären, in denen sie vorkommen, als mißlungen anzusehen.

Im einzelnen ist noch zu bemerken, daß der auf S. 7 aufgestellte Satz 'die Tempora des lateinischen Konjunktivs haben im ganzen dieselbe Zeitbedeutung wie die des Indikativs' doch wohl einen Zusatz erhalten müßte, in dem als Erklärung für die einschränkenden Worte 'im ganzen' darauf hinzuweisen wäre, daß der sogenannte Coni. impf. sowohl einem Imperfekt als einem historischen Perfekt entspricht, und daß der Coni. perf. nur einem eigentlichen Perfekt (d. h. einem präsentischen oder einem feststellenden Perfekt) entspricht. Diese Tatsache allein erklärt schon eine ganze Reihe von sogenannten Abweichungen.

Ferner ist nicht richtig, was Weisweiler S. 9 'Anwendung der Hauptregel auf Nebensätze zweiten und dritten Grades' unter b) sagt: 'Wie auf den Coni. perf. so folgt auf den Inf. perf. präteritale consecutio.' Mindestens müßte doch hinzugesetzt werden: 'falls das Verbum, von dem der Inf. abhängt, in einem Nebentempus steht'. Denn bei regierendem Haupttempus liegt doch nicht die mindeste Veranlassung vor, weshalb der Coni. oder Ind. Praes. oder

Perf. verschoben werden sollte zu einem Coni. impf. oder Plusqpf., vgl. Cic. or. 4, 15 hoc Periclem praestitisse ceteris dicit oratoribus Socrates, quod is Anaxagorae physici fuerit auditor und Fin. IV 24, 65 nisi forte censes Ti. Gracchum patrem non beatiorem fuisse quam filium, cum alter stabilire rem publicam studuerit, alter evertere.

Schließlich macht Weisweiler keinen Unterschied zwischen der Cons. temp. in der Oratio obliqua (im weitesten Sinne) und außerhalb derselben. Und doch ist das sehr wichtig, insofern z. B. außerhalb der Or. obl. in dem Satze quae cum ita sint keine Verschiebung stattfindet, auch wenn im regierenden Satze ein Nebentempus steht, während innerhalb der Or. obl. diese Verschiebung sehr geläufig ist.

Dies wären die neueren Abhandlungen über die Cons. temp., die mir zu Gesichte gekommen sind; in ihnen sind zugleich die Ergebnisse auch der wichtigsten älteren Abhandlungen berücksichtigt, die ich im Verlaufe der folgenden Darstellung bei Gelegenheit erwähnen werde. Von den grammatischen Lehrbüchern, die ich nicht sämtlich habe prüfen können, beschränken einige, wie z. B. Ellendt-Seyffert und Holzweißig, die Anwendung der Cons. temp. auf die innerlich abhängigen Sätze, d. h. auf solche Sätze, die aus dem Sinn des Subjektes im regierenden Satze gesprochen sind oder zu verstehen sind. Und es werden hierzu nicht bloß die eigentlichen, sondern auch die uneigentlichen Finalsätze, die Objektsätze nach den Verben des Fürchtens, die Sätze mit ne, quominus nach deterreo usw. gerechnet, ebenso die indirekten Fragesätze (doch scheiden hier diejenigen Sätze aus, die keine wirkliche Frage, sondern ein Urteil oder einen Ausruf enthalten und dem Gesetz der Cons. temp. nicht unterworfen sind). Aber damit ist die Reihe derjenigen Arten von Nebensätzen, in denen die Cons. temp. regelmäßig zur Anwendung gelangt, noch nicht zu Ende. Denn auch nach den Ausdrücken accidit ut usw. kommt sie regelmäßig zur Anwendung, obwohl hier keine innerliche Abhängigkeit vorliegt, ebenso in den konjunktivischen Sätzen mit priusquam und dum quoad, die bei regierendem Haupttempus ihr Verbum im Praes., bei regierendem Nebentempus im Impf. haben, und in Sätzen mit quin nach Ausdrücken wie retineri non posse u. ä. — Ziemer-Gillhausen sagt (§ 281): 'Die Cons. temp. ist in den bezogenen oder innerlich abhängigen Sätzen zu beachten, d. h. in solchen konjunktivischen Nebensätzen, die aus dem Gedanken des Subjektes im regierenden Satze gesprochen sind.' Aber er fährt fort: 'Dahin gehören alle konjunktivischen Nebensätze (mit Ausnahme der Folgesätze mit ut, qui, quin).' Dieser zweite Satz steht doch im Widerspruch mit dem ersten Satz! Und als Beispiele für die regelrechte Anwendung der Cons. temp. führt er (S. 116) folgende Stellen an: quae tam firma civitas est, quae . . . non possit everti und nemo erit qui censeat a virtute esse recedendum. Das sind aber doch nach der üblichen, auch von Ziemer (s. § 319, 2) geteilten Auffassung konsekutivische Relativsätze, von denen Ziemer selber kurz vorher gesagt hat, daß in ihnen die Cons. temp. nicht zur Anwendung kommt. Und in der Tat bringt er denn auch S. 119, wo er von der 'freien Tempusfolge' spricht, die in konsekutivischen Sätzen gilt, das

Beispiel neque vero tam remisso ac languido animo quisquam fuit, qui ea nocte conquieverit, das doch von ganz derselben Art ist wie das vorher angeführte quae tam firma civitas est, quae non possit everti.

Landgraf macht den Versuch diejenigen Satzarten, in denen die Cons. temp. zur Anwendung kommt, aufzuzählen, indem er den betreffenden Abschnitt (§ 180) mit folgenden Worten einleitet: 'Über die Folge der Tempora in abhängigen Sätzen (Subjekt- oder Objektsätzen, sowie Finalsätzen) nebst Oratio obliqua gelten folgende Regeln.' Aber aus den beigefügten Beispielen geht nicht hervor, ob er zu den Subjekt- und Objektsätzen außer den indirekten Fragen auch diejenigen sogenannten Konsekutivsätze zählt, die eine notwendige Ergänzung des Inhalts des regierenden Satzes darstellen, wie z. B. die Sätze mit ut nach accidit und ähnlichen Ausdrücken (von diesen spricht er erst § 190, C.). Andererseits zeigt das Beispiel nemo erit qui censeat, daß er auch die Relativsätze dazu rechnet, während ich der Ansicht bin und diese Ansicht weiter unten zu beweisen versuchen werde, daß in allen Relativsätzen außer den finalen von einer Anwendung der Cons. temp. nicht die Rede ist.

Andere Lehrbücher, wie das von Waldeck, von Schultz-Wetzel, von Stegmann, und auch Kühners Ausführliche Grammatik sprechen nur von 'konjunktivischen Nebensätzen' überhaupt, in denen die Cons. temp. zur Anwendung komme.

Wie man sieht, ist der Geltungsbereich des Gesetzes entweder gar nicht oder nicht genügend sicher abgegrenzt. Diese Abgrenzung ist aber das erste Erfordernis.

I. GELTUNGSBEREICH DES GESETZES

Um den Geltungsbereich festzustellen, wird es sich empfehlen, zunächst diejenigen Arten konjunktivischer Nebensätze, die jenem Gesetze nicht unterworfen sind, d. h. deren Tempus nicht beeinflußt wird durch das Tempus des regierenden Satzes, festzustellen und damit aus dem Geltungsbereich des Gesetzes auszuscheiden.

A. Konjunktivische Nebensätze, deren Tempus durch das Tempus des regierenden Satzes nicht beeinflußt wird

Diese Arten von Sätzen habe ich schon in meinen 'Untersuchungen' § 82ff. festzustellen unternommen, aber nur in Umrissen. Die Vervollständigung meiner dortigen Ausführungen und ihre eingehende Begründung sei hier gegeben.

a) Sätze mit cum. Betrachten wir folgende Beispiele. Diutius cum sustinere impetum non possent, se receperunt; diu cum esset pugnatum, nostri castris potiti sunt; quae cum ita sint, perge quo coepisti. Hier stimmt der Tempusgebrauch in den Nebensätzen mit der Regel überein, aber damit ist nicht bewiesen, daß das Tempus des Nebensatzes durch das Tempus des regierenden Satzes beeinflußt worden ist. Und wie sollte dies auch möglich sein, da diese Nebensätze doch nicht etwa allgemeine Gedanken enthalten, die

an keine bestimmte Zeit gebunden sind, sondern Tatsachen, die einer bestimmten Zeit angehören und deshalb auch selbständige temporale Geltung haben. Dies erkennt man deutlich daraus, daß man diesen Sätzen auch die äußere, formale Selbständigkeit geben, d. h. daß man ihren Inhalt auch in der Form eines Hauptsatzes darstellen kann = diutius sustinere non poterant, itaque se receperunt; diu erat pugnatum, tum demum potiti sunt; haec ita sunt, proinde perge. Ferner ergibt sich die temporale Selbständigkeit der Sätze mit cum daraus, daß zahlreiche Stellen vorkommen (und naturgemäß vorkommen müssen), in denen die von dem Gesetze geforderte Übereinstimmung der Tempora nicht vorliegt, z. B. nam hoc toto proelio cum ab hora septima ad vesperum pugnatum sit, aversum hostem videre nemo potuit (Caes. b. Gall. I 26, 2). Nach dem Gesetze müßte hier pugnaretur oder pugnatum esset stehen. Aber diese Tempora können nicht stehen, weil der Sinn und Zweck des Satzes ein anderes Tempus verlangt. Das Plsqpf. kann deshalb nicht stehen, weil der Erzähler, indem er mitteilen will, daß während des ganzen Kampfes keiner der Feinde den Rücken gekehrt hat, sich doch den Kampf nicht als vollendet vorstellen kann, d. h. als vollendet zu der Zeit, für die das nemo potuit gilt. Aber auch das Impf. kann hier nicht stehen. Um das zu erklären, muß man sich gegenwärtig halten, daß, worüber wohl jetzt ziemliche Übereinstimmung herrscht, der sogenannte Coni. impf., der bekanntlich in seiner Form mit dem Imperfekt nichts zu tun hat, sondern für den Coni. eines Aoriststammes erklärt wird, die der Vergangenheit angehörende Handlung schlechthin bezeichnet. Es fragt sich nun, welchem indikativischen Tempus er an die Seite zu stellen ist. Diese Frage erübrigt sich in Sätzen wie imperavit ut discederent, wo durch discederent bloß der Begriff einer Handlung ausgedrückt wird (s. oben S. 68), wohl aber drängt sie sich in solchen Nebensätzen auf, die man ohne weiteres in einen Hauptsatz verwandeln kann. Und da ist der Coni. impf. zunächst als Vertreter des historischen Perfekts anzusehen, das ebenfalls die der Vergangenheit angehörende Handlung schlechthin bezeichnet, während die Form pugnatum sit Vertreter nur des präsentischen und des feststellenden Perfekts ist, eine Tatsache, auf die in den Lehrbüchern, soweit ich es übersehen kann, nirgends hingewiesen wird. Erscheint nun die Form pugnaretur noch als Vertreter eines anderen indikativischen Tempus? Ich habe in den 'Untersuchungen' (S. 154) für die Zwecke des Unterrichts noch zwei Arten des Coni. impf. angenommen, deren eine die Handlung schlechthin bezeichne, während die andere ein Imperfekt vertrete. Aber ich glaube jetzt, daß eine solche begriffliche Scheidung nicht nötig ist; sondern wenn Fälle vorkommen, wo für einen Coni. impf., z. B. in einem Satze mit cum, bei der Umwandlung in einen Hauptsatz ein Ind. impf. eintreten würde, so ist dies damit zu erklären, daß die Sprache in konjunktivischen Sätzen auf die Unterscheidung zwischen 'punktueller' und 'durativer' Aktionsart verzichtet, ebenso wie sie in einem infinitivischen Aussagesatze darauf verzichtet, indem z. B. in dem Satze dicit se ignoravisse das ignoravisse sowohl einem ignoravi als einem ignorabam der Oratio recta entsprechen kann. So kann also der Coni. impf., wenn Sinn und Zusammenhang es möglich

machen, auch einem Imperfekt entsprechen. Demnach würde ein Nebensatz wie cum pugnaretur einem Hauptsatze pugnatum est (hist. Perfekt) oder pugnabatur entsprechen. Aber an der oben angeführten Stelle bei Cäsar wäre weder das eine, noch das andere Tempus angebracht. Denn Cäsar will hier weder erzählen, noch schildern, sondern, wie das einleitende nam zeigt, die Erklärungen geben für einen im vorhergehenden Satze gebrauchten Ausdruck, er will, wie Doberenz-Dinter sagt, den Grund angeben, weshalb er dort nicht fugerunt gesagt hat, sondern se receperunt und se contulerunt. Und dieser Grund liegt in der Tatsache, die er nunmehr feststellt: so lange hat der Kampf gedauert, und doch hat niemand die Feinde den Rücken kehren sehen. Der Zweck, den er verfolgt, verlangt also das feststellende Perfekt, und der Coni. dieses Perfektes lautet eben pugnatum sit. Freilich wird es nicht überall so leicht sein, wie hier, nachzuweisen, weshalb der Redende nicht hat erzählen oder schildern wollen, aber jedenfalls hat er überall da, wo er jenen Coni. perf. anwendet, diese Absicht nicht.

Cic. Lig. 12, 35 equidem cum tuis omnibus negotiis interessem, memoria teneo, qualis Ligarius fuerit erga te. Cicero könnte auch interfuerim sagen, dann würde er eine Tatsache haben feststellen wollen. Aber er will dies nicht, sondern er deutet mit interessem einen bestimmten Vorgang der Vergangenheit an, an den er sich erinnert (vgl. die Worte sed parum est me hoc meminisse), und würde zu diesem Zweeke in einem Hauptsatze eines der beiden Tempora interfui (Perf. hist.) oder intereram setzen: ich nahm teil, kannte also auch jenen Vorgang und erinnere mich jetzt noch, wie Ligarius sich dabei verhielt. Und diesen beiden indikativischen Formen entspricht die konjunktivische Form interessem. Auch dieses Beispiel zeigt deutlich, daß das Tempus in einem Satze mit cum durch das Tempus des regierenden Satzes nicht nur nicht beeinflußt wird, sondern auch nicht beeinflußt werden kann. Mehr Beispiele dieser Art finden sich bei Wetzel 'Die Zulässigkeit des Konjunktivs der Nebentempora nach Nichtpräteritis', Gymnasium 1884, Sp. 756. Der umgekehrte Fall (im regierenden Satz Nebentempus, im abhängigen ein Coni. praes. oder Perf. liegt vor Lig. 5, 15 quam multi (essent), qui impedirent clementiam tuam, cum etiam hi nolint te esse misericordem = hi nolunt, itaque tum multi essent. (Daß der irreale Coni. impf. für die Zeitfolge als Nebentempus gilt, müssen auch diejenigen zugeben, die an einen Irrealis der Gegenwart glauben, vgl. Schultz-Wetzel, Gramm. § 273, Zusatz 3.) Fam. III 8, 4 quid erat, quod me persequerentur . . ., cum omne iter ita fecerim cet. Cluent. 60, 167 quid tantopere Oppianum metuebat, cum ille verbum omnino in hac causa facere non potuerit?

b) Relativsätze. α) Solche, die einem Satze mit cum entsprechen. Auch diese haben natürlich selbständige temporale Geltung und sind irgend welchem Einfluß des Tempus des regierenden Satzes nicht unterworfen. Es genügen einige Beispiele.

Rosc. Am. 18, 50 etenim qui praeesse agro colendo flagitium putes, profecto illum Atilium hominem turpissimum iudicares = flagitium putas, itaque iudi-

cares, daher hättest du gemeint. Ad Att. XIII 43 humanissime fecisti, qui me certiorem feceris = hum. fecisti, nam cert. fecisti. Mil. 1, 2 sed me recreat et reficit Pompei consilium, qui putaret = ille enim putabat, vgl. oben S. 71. Auch Plsqpf. und Perf. zusammen in demselben Satze finden sich Cic. fam. IV 9, 2 qui nec te consule tuum sapientissimum consilium secutus esset nec fratre tuo consulatum gerente vobis auctoribus uti voluerit. Der Wechsel ist zu erklären durch den Wechsel zwischen Erzählung und Feststellung. Mehr Beispiele bei Wetzel, Gymn. a. a. St., Sp. 720—22 und Methner, Unters. S. 190.

β) Umschreibende Relativsätze (über diese Benennung s. Unters. S. 301).[1]) Sie bilden zwar formal eine Ergänzung des Hauptsatzes, indem dieser an sich gar keinen Inhalt hat, keine Aussage enthält, haben aber eben deshalb, weil sie dem Hauptsatz erst seinen Inhalt geben, oder, mit anderen Worten, weil sie erst das Prädikat, die Aussage enthalten, selbständige temporale Geltung. Verr. V 45, 120 quis tum fuit Syracusis, quin audierit, quin sciat? = quis non audierit, quis non sciat? Die Worte quis tum fuit Syracusis stellen überhaupt keinen 'Satz' dar, indem sie keinen Inhalt haben, keine Aussage enthalten; eine Aussage bringt erst der Nebensatz. Rosc. Am. 33, 92 video causas esse permultas, quae istum impellerent = gar viele Umstände hätten ihn antreiben können (Pot. der Vergangenheit). Cluent. § 25 quis est, qui arbitraretur? — quis arbitraretur? Verr. III 59, 136 nemo est, quin diceret. Verr. V 11, 28 scitote oppidum esse nullum . . ., quo in oppido non mulier esset. Ferner Nep. XXI 1, 1 hi fere fuerunt duces, qui memoria digni videantur. Cic. Deiot. 1, 3 exortus est servus, qui accuset. Sull. 27, 76 nulla gens tam barbara fuit, in qua sit inventus. Es ist also klar, daß auch in diesen Sätzen von einer Beeinflussung des Tempus durch das Tempus des regierenden Satzes keine Rede sein kann.

c) Konsekutivsätze, wenn sie einen selbständigen Gedanken enthalten und selbständige temporale Geltung haben.

α) Umschreibende Sätze mit ut, von anderen, z. B. Wetzel, qualitative Sätze genannt.

Cic. Cat. I 9, 22 neque enim is es, Catilina, ut te aut pudor umquam a turpitudine aut metus a periculo . . . revocarit. Auf die Ähnlichkeit solcher Sätze mit den umschreibenden Relativsätzen (= quem revocarit) habe ich schon in den Unters. S. 310 hingewiesen. Auch hier enthält der Hauptsatz keine wirkliche Aussage, sondern Haupt- und Nebensatz zusammen stellen nur einen Satz dar, dessen Prädikat revocarit ist, und zwar ist dieser Coni. wie in den entsprechenden Relativsätzen als Potentialis aufzufassen. Meine Behauptung, daß der Hauptsatz keine wirkliche Aussage enthält, wird dadurch nicht entkräftet, daß es auch heißen könnte: te umquam — revocarit? non is es. Denn er hat nur die Form einer Aussage, den Inhalt bekommt er erst durch die Verbindung mit dem vorhergehenden Satze, vgl. Cic. Phil. VI 3, 5 huic

[1]) Das, was durch sie umschrieben wird, ist eben das Prädikat, und zwar findet die Umschreibung statt, um den Modus potentialis anwenden zu können. S. Unters. S. 302 ff.

denuntiationi ille pareat? non is est Antonius, s. Unters. S. 307. Sull. 20, 58 ipse autem Sittius ... is homo est aut ea familia ac disciplina, ut hoc credi possit eum bellum populo Romano facere voluisse? ut, cuius pater, cum ceteri deficerent finitimi ac vicini, singulari exstiterit in rempublicam nostram officio et fide, is sibi nefarium bellum contra patriam suscipiendum putaret? = ipsum Sittium credi potest (oder possit) bellum voluisse? ipse Sittius bellum suscipiendum putaret? Auch hier ist putaret Potentialis: er hätte meinen können? Phil. I 5, 12 cuius maleficii tanta ista poena est, ut dicere in hoc ordine auderet publicis operis disturbaturum publice ex senatus sententia aedificatam domum? Der Sinn ist: es gibt kein Verbrechen, bei dessen Ahndung er eine solche Drohung hätte wagen können, oder: auch bei dem ärgsten Verbrechen hätte er es nicht wagen können. Rosc. Am. 41, 119 homines nobilissimi, qui ita vixerunt talesque a populo R. putantur, ut quidquid dicerent, nemo esset qui non aequum putaret = jeder hätte wohl geglaubt, daß Männer von solchem Lebenswandel und solchem Charakter recht hätten. Verr. V 37, 97 qui locus eiusmodi est, ut ante Syracusani in moenibus suis ... hostem armatum ac victorem quam in portu ullam hostium navem viderent = bei der Lage der Stadt hätten die Syrakusaner eher sehen können. Ibid. 61, 158 quod crimen eius modi est, ut ... usurum me illo non putarem = bei der Beschaffenheit der Beschuldigung hätte ich es nicht geglaubt. Caes. bell. Gall. III 12, 1[1]) erant eiusmodi fere situs oppidorum, ut neque pedibus aditum haberent, neque navibus = infolge ihrer Lage wären sie unzugänglich gewesen. Also gleichfalls Potentialis der Vergangenheit, wie ganz deutlich aus dem Satz quod afflictarentur hervorgeht: weil sie dann beschädigt worden wären.

β) Selbständige Konsekutivsätze mit ut, d. h. solche Sätze, die nicht mit ihrem Hauptsatze zusammen eine Aussage darstellen, sondern neben ihrem Hauptsatze selbständig dastehen und einen eigenen Inhalt und deshalb auch selbständige temporale Geltung haben.

Cic. Verr. act. I, I 4, 12 Siciliam iste ita vexavit, ut restitui nullo modo possit. Der Hauptsatz hat eigenen Inhalt (Verres hat Sicilien verwüstet) und ita—ut ist explikativ[2]), indem die Art und Weise oder der Grad der vexatio näher bestimmt wird: er hat das Land furchtbar heimgesucht, und zwar kann es nicht mehr auf den alten Stand zurückgebracht werden. Daß der Inhalt des Nebensatzes selbständige Geltung hat, zeigt sich deutlich bei einer Umstellung: Sicilia restitui nullo modo potest (oder possit als Potentialis), ita Verres eam vexavit; beide Sätze enthalten eine wirkliche Aussage. Ebenso de or. I 54, 233 cuius responso sic iudices exarserunt, ut capitis hominem innocentissimum condemnarent = die Antwort erbitterte sie und so verurteilten sie ihn. (Condemnarent bezeichnet die Handlung der Vergangenheit schlecht-

[1]) In den Unters. S. 205 habe ich diesen Satz ut haberent unrichtigerweise als bloße Ergänzung des Hauptsatzes aufgefaßt.

[2]) Vgl. die Worte Dahls bei Wetzel, Beitr. S. 29.

hin, d. h. entspricht hier einem historischen Perfekt = exarserunt, itaque condemnaverunt, oder condemnaverunt, sic exarserunt, während condemnarint feststellendes Perfekt wäre = und so erklärt es sich, daß sie ihn verurteilt haben, vgl. Unters. S. 162 f.).[1]) Caes. bell. Gall. I 33, 5 Ariovistus tantos sibi spiritus, tantam arrogantiam sumpserat, ut ferendus non videretur: auch hier hat der Hauptsatz eigenen Inhalt, und der Nebensatz enthält nur eine weitere Ausführung = er war äußerst anmaßend, und zwar durfte er nicht länger ungestraft bleiben, oder = ferendus non videbatur, tantos sibi spiritus sumpserat! Ibid. V 40, 7 Cicero cum tenuissima valetudine esset, ne nocturnum quidem sibi tempus ad quietem relinquebat, ut ultro militum concursu ac vocibus sibi parcere cogeretur = und zwar mußten sie ihn zwingen. Cic. de or. I 44, 196 patriae tanta est vis ac tanta natura, ut Ithacam illam . . . sapientissimus vir immortalitati anteponeret. (Anteponeret als Potentialis zu fassen liegt gar keine Veranlassung vor, da Odysseus doch in der Tat so handelte.) De leg. I § 58 cuius praecepti (sc. nosce te ipsum) tanta vis et tanta sententia est, ut ea non homini cuipiam, sed Delphico deo tribueretur = einen tiefen Sinn hat jene Mahnung, und zwar schrieb man sie dem Apollo zu. Nicht selten findet sich bekanntlich in solchen Sätzen der Coni. perf. trotz eines Nebentempus im regierenden Satze, ein Gebrauch, der nach Kühner II S. 779 sich erst in der klassischen Zeit entwickelt hat. Cic. Tusc. V 20, 60 eo facto sic doluit, nihil ut tulerit gravius in vita. Stände hier ferret, so würde Erzählung vorliegen = er konnte diesen Schlag niemals verwinden, tulerit dagegen enthält eine Feststellung, ein Urteil des Redenden (gerade so wie der Coni. praes. in dem oben angeführten Beispiel ut restitui possit) = und zwar hat er es nie verwinden können, oder = dies schmerzte ihn so, daß es begreiflich ist, daß er diesen Schlag niemals hat verwinden können. Caes. bell. Gall. III 15, 5 singulas naves nostri consectati expugnaverunt, ut perpaucae ex omni numero ad terram pervenerint = und so erklärt es sich, daß nur wenige sich gerettet haben, s. Unters. S. 162 f. Aber auch der Coni. plusqpf. kann stehen, worauf ich von Wetzel in der Rezension meiner 'Untersuchungen' aufmerksam gemacht worden bin, s. Cic. Verr. IV 24, 54 posteaquam tantam multitudinem collegerat emblematum, ut ne unum quidem cuiquam reliquisset, instituit officinam Syracusis = daß es erklärlich ist, daß er niemand eines übrig gelassen hatte, oder = und zwar hatte er usw. (s. oben S. 70 f.). Nep. Att. 21 cum tanta prosperitate usus esset valetudinis, ut annis triginta medicina non indiguisset = er hatte sich einer vorzüglichen Gesundheit erfreut, und zwar hatte er in 30 Jahren keine Medizin gebraucht. Bisweilen kommen in demselben Satze der Coni. perf. und der Coni. impf. vor, z. B. Caes. b. Gall. VII 17 usque eo ut complures dies frumento milites caruerint et pecore . . . extremam famem sustentarent. Wenn hier nicht etwa sustentarint zu lesen, so erklärt sich der Wechsel der Tempora dadurch, daß Cäsar mit caruerint etwas feststellen will, während er mit

[1]) In den 'Unters.' S. 148 habe ich in diesem Beispiele und bei Liv. XXIV 17, 7 irrigerweise den Satz mit ut als bloße Ergänzung aufgefaßt.

sustentarent (= sustentarunt, Perf. hist., oder = sustentabant) zur Erzählung bzw. Schilderung zurückkehrt. Kluges ausführliche Erklärung (S. 93) deckt sich mit dem in der Bezeichnung 'feststellendes Perfekt' enthaltenen Begriffe. Kluge führt (S. 94) noch ein anderes Beispiel derselben Art aus Cicero rep. II 6, 11 an.

d) Die konjunktivischen Bedingungssätze. Auch diese haben selbständige temporale Geltung. Haec si patria loquatur = ich nehme an, daß das Vaterland spricht; si provincia loqueretur = ich nehme an, daß die Provinz sprach. (S. den schon oben erwähnten Aufsatz 'Der sogen. Irrealis der Gegenwart' in dieser Zeitschrift, 1905, S. 75 ff.); si Neptunus id non fecisset = ich nehme an, daß N. dies nicht getan hatte.

In allen diesen bisher aufgeführten Arten konjunktivischer Nebensätze findet also eine Beeinflussung des Tempus durch das Tempus des regierenden Satzes nicht statt, weil sie einen selbständigen Inhalt und demgemäß auch selbständige temporale Geltung haben. Nur in einem einzigen Falle kann eine solche Beeinflussung stattfinden, nämlich wenn diese Sätze in innerliche Abhängigkeit geraten; in diesem Falle kann, wenn das regierende Verbum, d. h. das Verbum desjenigen Satzes, in welchem das Subjekt enthalten ist, aus dessen Sinne die Sätze gesprochen sind, in einem Nebentempus steht, statt eines Coni. praes. oder Perf. unter der Einwirkung des regierenden Verbums ein Coni. impf. oder Plsqpf. eintreten. Also statt eines direkten cum ea ita sint, perge kann es heißen: iussit eum pergere, cum ea ita essent; statt multa deplorabantur, ut nihil inciderit, quod non viderint kann es heißen: narrabat multa deplorata esse, ut nihil incidisset, quod non vidissent (Cic. de or. I 7, 26); statt si patria loquatur, hac voce utatur kann es heißen: dixit si p. loqueretur, hac voce eam usuram esse.

(Fortsetzung folgt)

FRIEDRICH AUGUST WOLF UND DAVID RUHNKENIUS

(Nebst ungedruckten Briefen)

Von Siegfried Reiter

(Schluß)

5

Viro Excellentissimo
Dav. Ruhnkenio
S. p. d. Frid. A. Wolfius.

Antea Te observabam, admirabar, imaginem Tuam, qualem mihi ex scriptis Tuis duxeram, in oculis ferebam studiosissime: nunc vero tanquam alter parens mihi venerandus es, et insigni quodam amore complectendus. Quantae Tuae in me benevolentiae quam manifestam significationem attulit Epistola Tua! Quo magis miraberis, ad talem Epistolam cur post 8 menses tandem respondeam. Verum ego id minus miror, etsi ipse quoque miror. In mutuo usu litterarum peior me cessator nemo est[1]), praesertim apud eos, quibus, quanti a me fiant, rebus et certis argumentis constare arbitror. Sed paullo graviorem tarditatis meae excusationem nunc paratam habeo. Nam exoptatissima ac dulcissima illa spe, quam mihi ostendebas Tui aliquando coram videndi atque ab ore Tuo pendendi, tametsi unā maxime incitabar ad cito respondendum, tamen, quamdiu nimium turbata erat res publica Vestra, non nisi pro lenimento quodam curarum uti volui, satisque habui, eo, quo ipse venire non statim possem, quum id parum tutum haberem, animo et tacitis cogitationibus evolare. Ita plures menses saepissime Tecum fui, meliori quidem parte mei.[2]) Etenim ante 14 annos, quo tempore nullis adhuc compedibus vinctus eram, ad primum talem nutum hinc totus evolassem: nunc uxorem et tres filiolas[3]) mecum

Varianten des fast gleichlautenden Briefes vom 4. Juli 1796 (vgl. S. 9):
3 Aug. 7 mirabere 8 epistolam | 10 *aus* 8 *korrigiert* 10 ad (*vorher* ap *durchgestr.*) 11 paullo *fehlt* 12 ac dulcissima *fehlt* 16 tacitis certe 19 filias

[1]) Wiederholt spricht Wolf von seiner 'weltberüchtigten Briefscheu', so in einem Briefe an den Kriegsrat Bock in Königsberg (vgl. Dorow, Denkschr. und Briefe I [Berlin 1834] S. 84) und ähnlich an Friedrich Creuzer (Deutsche Schr. V 1 S. 119). Ein andermal schreibt er in einem mir vorliegenden — ungedruckten — Briefe an seinen Schwiegersohn Julius Kuhn: 'Ich, der einmal mit Briefschulden jeder Art für immer belastet und einem ordentlichen Bankerott nahe ist' (vgl. auch Kl. Schr. II 1017 und W. von Humboldts Ges. W. V 193.

[2]) Vgl. Ov. Met. XV 875 *parte tamen meliore mei super alta perennis astra ferar;* IX 269 *parte sui meliore viget.*

[3]) Im März 1782 hatte der 23jährige kurz vorher zum Rektor der Stadtschule zu Osterode am Harz ernannte Wolf sich mit Sophie Hüpeden verheiratet, die ihm einen Sohn gebar, der aber im kaum vollendeten ersten Lebensjahre starb. In Halle schenkte ihm seine Frau kurz nacheinander drei Töchter: Johanna, Wilhelmine — die spätere Gattin Wilhelm Körtes, Wolfs Biographen, — und Karoline.

traho, gratas compedes, quae vix 36 a. egressum[1]) prope currere dedocent, nedum volare.[2]) Quam sortem meam et alia, quae persequi longum est, dies noctesque cogitanti mihi, ut fit, postremo hic locus meus, quamvis eius me saepe poenituisset, non adeo intolerabilis visus est, ut eum deserere festinarem. Ac prope erant propinqui aliqui, mei meorumque amantes, qui me omnibus viribus retinerent. Accedit[3]), quod cum pluribus amicis hic iucunde vivo; quod auditorum copiam habeo[4]), qui veteres litterulas in hac Acad. solus tuear, atque docendo aliquanto plus quam scribendo delecter[5]); quod stipendia et certo tempore accipio, et non nimis vilia, (hic enim 1100 thaleri satis sunt ad familiam parce quidem sed honeste tamen sustentandam, ac tanti admodum mereo;) denique quod ipsius muneris ratio nullum imponit negotium, quod ab ingenio meo abhorreat. Nam iis professorum, quibus, quid se, quid Academiam deceat, curae esse putant Curatores, quodcunque libet, licet agere, docere, scribere; et Latine scribentibus apud Germanos edicta nulla dantur. Eloquentiae autem munus, quo fungor[6]), prope nullum est. Nimirum ridicula quaedam res est Eloquentia Halensis; muta est, nec unquam vocem mittit, nisi quando Rex uxorem ducit aut ipse ducitur in coelum. Nullam adhuc habui orationem nisi in funere Friderici M.[7]) Omnino nemo hic curat splendorem, qui exteros

1 annos 4 aderant tum 6 aliquot (*für* pluribus) | hic satis 7 Academia solus et sine aemulo tuear (a *aus* o) | plus aliquanto 8 tenuia (*für* vilia) 9 familiam honeste sustentandam 12 se ipsos | curae cordique 13 ac (*für* et) | in (ap *durchgestr.*) Germania 14 ferme (*für* prope) 15 eloquentia 17 M *fehlt* | curat publicum splendorem

[1]) Wolf, geb. 15. Februar 1759, war aber damals schon 37 Jahre alt (vgl. die folgende Anmerkung u. S. 16[1]).

[2]) An Schütz schreibt Wolf am 21. Oktober 1796: 'Ich hatte . . . nach Leiden geschrieben, daß meine Neigung zu kommen die größte sei, und wenn ich nicht an Weib und Kind *gratas compedes* mit mir herumschleppte, ich gern noch diesen Monat, wie man dort wünschte, zu ihnen fliegen würde. *Sed compedes istae vix 37 annos egressum prope currere dedocuerunt, nedum volare.* Vor Frühling sei also ans Kommen nicht zu denken . . .'

[3]) Die ganze Stelle von *Accedit* bis *ponere soleo* (S. 85) ist bei Körte I 316 nach dem Wortlaut des Konzepts, jedoch nicht ohne Ungenauigkeiten und Auslassungen, angeführt.

[4]) Die Anzahl der Zuhörer Wolfs nahm nach Eröffnung des philologischen Seminars (1787) stetig zu. Während die Privatvorlesungen im ersten Halbjahre (1783) in der Erklärung des Horaz von 26, in der griechischen Literaturgeschichte von 28 Studenten besucht wurden — in der unentgeltlich vorgetragenen Mythologie fanden sich sogleich 90 Zuhörer ein —, versammelte Wolf schon im dritten Halbjahre in seiner Privatvorlesung über Xenophons Kyrupädie 68 Studenten. 1790 trug er die Enzyklopädie der Philologie vor 90 und den Horaz vor 130 Hörern bei einer Gesamtzahl von 922 Studenten vor (Schrader, Gesch. der Friedrichs-Universität zu Halle I 439).

[5]) Zwanzig Jahre später schreibt Wolf in der an W. v. Humboldt gerichteten Vorrede zu den Literarischen Analekten (I S. VII = Kl. Schr. II 1019), er habe niemals Schriftsteller, sondern 'nur' Lehrer sein wollen, und in der Schrift 'Zu Platons Phädon' aus dem Jahre 1811 (Kl. Schr. II 962) sagt er ähnlich, daß ihm die Wirksamkeit des Lehrers seit lange Lebens- und Lieblingsgeschäft gewesen wäre.

[6]) Am 25. Februar 1781 übertrug der Minister von Zedlitz Wolf die Professur der Beredsamkeit, wodurch dessen Gehalt um eine Zulage von 300 Talern wuchs (Körte I 124; Schrader I 439).

[7]) Wolfs Parentation auf Friedrich d. Gr., gehalten im September 1786, steht in den Verm. Schr. und Aufsätzen in lateinischer und deutscher Sprache. Halle 1802, S. 1 ff. (Kl. Schr. I 3 ff.). Als Professor eloquentiae zu Halle hielt Wolf nur noch eine Rede

iuvenes huc trahat: permagna turba confluit e provinciis ditionis nostrae. Etiam sumptus, publicis scriptionibus impendendos, timet Prussica parsimonia. Ex quo fit, ut nullus temere locus sit, ubi aliquid alieno nutu mihi sit scribendum, nisi in Lectionum indiciis[1]): omnes item absunt pompae et vana similia; ipsius annui Prorectoris nulla vox publice auditur, nec ineuntis magistratum, nec gerentis, nec deponentis. Adeo prope omne tempus meum vere est meum. Idque in maxima felicitatis parte ponere soleo. Praeterea illud addiderim, quod talis locus, qualem Wyttenbachius Tuus[2]) tenet, Scholae ille quidem, ut audio, propior quam Vniversitatis, haud satis mihi placeret, nisi aliae conditiones acriter me allicerent. Quanquam valde me allicit Batavia ipsa, i. e. Tu, Bibliothecae Vestrae, et Galliae Angliaeque vicinia.

Habes, Vir Venerande, cunctationis meae causas. Iam cupio videre, an aeque facilem veniam impetratura sit haec festinatio. Nunc enim propemodum festinare debeo. Cur debeam, paucis accipies, si me Tecum, velut cum vetere amico, familiariter agere siveris.

Ante hos tres annos ab amico Comitis Bernsdorfii[3]) Hafniae oblata mihi est

1 contrahat | turba sponte 2 Scriptionibus publicis 3 temere *fehlt* | sit locus scribendum sit, praeterquam in 6 omne fere 7 consuevi (*für* soleo) | qualem eximius vir Wyttenbachius occupavit 8 ille quidem *fehlt* | quam Academiae, mihi minus placeret, nisi forte 9 acrius 10 ipsa Batavia, i. e. Tu, Vir Optime, tum Bibliothecae Vestrae, Leidensis in primis, denique Galliae 12 Vir Venerande *fehlt* | caussas cunctationis meae 13 haec mea 15 colloqui (*für* agere) 16 3

in memoriam Friderici Guilielmi II. im Dezember 1797. Wie ungern Wolf bei solchen Anlässen seines Amtes waltete, schreibt er an Schütz (12. Dezember): 'Wie können Sie meines Unglücks noch spotten? Freilich soll ich so was machen, was einem Elogium auf F. W. ähnlich sieht . . . Nun sehe ich zu spät ein, daß ich mich früher hätte auf Phraseologie legen sollen. Kurz das Unglück ist groß.' So nach dem mir durch die Güte des Herrn Direktors Richard Arnoldt in Altona überlassenen Originale.)

[1]) 41 *Prooemia praelectionibus academicis indicendis scripta* rühren von Wolf her, die, im Sommer 1784 beginnend, mit dem Winter 1805 abschließen (der Winter 1793 ist leer geblieben). 35 von diesen, allerdings nicht in ihrer Vollständigkeit, hat Wolf selbst in den Verm. Schr. und Aufs. veröffentlicht. Jetzt überblickt man sie in unverkürzter Gestalt in den von Bernhardy herausgegebenen Kl. Schr. Wolfs (Bd. I). Nach Bernhardys zutreffendem Urteile (S. VII) lassen diese flüchtigen Blättchen nirgend 'den feinen Geschmack, das attische Salz und den scharfen, überlegenen Blick des Meisters vermissen'.

[2]) Daniel Wyttenbach hatte am Athenaeum Illustre in Amsterdam nacheinander zwei Professuren inne, die der Philosophie von 1779–1785, dann bis zum Jahr 1799 die der Geschichte, Beredsamkeit, der Antiquitäten, der griechischen und lateinischen Literatur (vgl. Mahne, *Vita Danielis Wyttenbachii* S. 222).

[3]) Gemeint ist der Königl. dänische Staatsminister Andreas Petrus Graf von Bernstorff (1735–1797), der sich um das Schulwesen in Schleswig-Holstein und um die Universität Kiel sehr bemüht hat. In einem Briefe an den Herzog Friedrich Christian zu Schleswig-Holstein vom 29. Oktober 1798 (Neue Jahrb. 1901 VIII 512) erwähnt Wolf des 'edeln Bernstorfs Kuratel von Kiel', wo er wahrscheinlich jetzt sein würde, wenn nicht ein Gottesgelehrter abgeraten hätte. Vom Arzt Hensler in Kiel, seit 1789 Professor der Medizin daselbst, — dies also wohl der oben erwähnte *amicus Comitis Bernsdorfii* — habe er damals ein paar Briefe erhalten, die den entfernteren Weg zu einer solchen Einladung bahnen sollten. Auch Voß erwähnt in seinen Briefen an Wolf (2. Oktober und 3. November 1796)

perquam fructuosa et splendida conditio, quam aspernari nullo pacto poteram. Et iam pleraque vincula domestica ruperam, quum res ab Göttingensi quodam[1]) discussa est. Usque eo negotium callide extrahebatur. Quod quum fiebat, incidit tempus, quo domicilium meum mihi mutandum erat, (nam quo conducto tum utebar, alium dominum accepit,) novumque conducendum, et quidem in quadriennium. Tam iniqua enim lege nunc in hac urbe locantur aedes paullo meliores et familiis aptae, quas rarissimas facit civium et militarium praefectorum frequentia. Igitur haerebam diu, quid facerem: metuebam, ne conducendo, quod habitaturus vix viderer, grandi summa nummorum periclitarer. Sic cunctantibus nobis mox omnes habitabiles domus occupatae erant, ut in *ἰλεὸν οὐκ οἴκησιν*[2]) commigrare cogeremur. Hoc quantum turbaverit studia mea, quantoque plus temporis perdiderim, quam pecuniae tum perditurus fuissem, enarrare taedet. Vix habui, ubi Homericum apparatum evolvere possem; et quod unum peropportune accidit, nihil quidquam fere hoc toto biennio in manibus habui nisi illum apparatum. Ita casum casus adiuvabat; coeperamusque iam casum vertere in virtutem, ut disceremus, quomodo esset iis, qui angustissime habitarent. Sed disciplinam illam nec ego, neque mei perpeti poteramus. Hoc dum querebamur saepe inter nos, ecce, offertur domus emenda[3]), quae usibus nostris

---

2 domistiea (sic!) vincula | ab invido quodam (Göttingensi homine) 3 dum 4 mihi meum | utebar, id 5 acceperat 6 nunc hic locantur | paullo *fehlt* 7 raras 9 numorum | Ita (*für* Sic) | omnes mox habitabiles occupatae erant habitabiles domus 11 tum pecuniae 12 piget taedetque | apparatum Homericum evolvere et disponere 13 opportune | quicquam 14 Sic casus casum coeperamque iam necessitatem 16 illam tandem | nec mei | Id (*für* Hoc) 17 ecce nuper domus nobis oblata est emtum (tum *aus* enda) et talis quidem

die Verleumdungen von Seiten der Feinde Wolfs in Kiel, worüber jener durch Hensler erfahren, so daß man sie beide um das Glück, Nachbarn zu sein, gebracht habe. Man hätte Wolf, schreibt Voß an diesen, als Wüstling verschrien und obendrein als einen grimmigen Demokraten. 'Die Zischer in Leiden werden Sie selbst aus ihren Löchern zu ziehen wissen; es sollen Göttinger sein. Heyne hat durch die schändliche Art seines Benehmens gegen uns beide . . . zu dem Argwohn berechtigt, er selbst stecke dahinter' (Briefe von Johann Heinrich Voß II 236).

[1]) *Zuerst stand* ab invido quodam Göttingensi. — Gemeint ist zweifellos Heyne, der schon im Jahre 1783, wie Wolf in dem erwähnten Briefe an den Herzog Friedrich Christian schreibt (S. 509), ungefragt und unter der Miene eines Gönners Wolf als für ein akademisches Amt zu ungelehrt geschildert hatte, so gegründet auch sein guter Ruf als Schulmann wäre. Wie Wolf über Heyne dachte, hatte er übrigens gerade damals, wo er seinen vierten Brief 'an Herrn Hofrat Heyne' (9. Januar 1796) in die Welt sandte, deutlich genug kundgetan (vgl. besonders S. 95 ff.).

[2]) Theocr. Id. XV 9 (*ἐπ᾽ ἔσχατα γᾶς ἔλαβ᾽ ἐνθών*) *ἰλεόν, οὐκ οἴκησιν.*

[3]) 'Ich habe, um endlich einmal etwas geräumig zu wohnen, ein Haus gekauft, das ich auch ganz allein inne haben will', schreibt Wolf an Böttiger, 5. April 1796 (Wilhelm Peters, Zur Gesch. der Wolfschen Prolegomena zu Homer. Mitteilungen aus ungedruckten Briefen von Wolf an Karl Aug. Böttiger. Programm des Kaiser Friedrich-Gymnasiums in Frankfurt a. M. 1890, S. 30) und an Schütz, 13. September 1796: 'Wir begingen die Torheit (eine wahre *θεοβλάβειαν*) und kauften das Haus, was uns nun noch auf dem Leibe liegt . . . Vielleicht daß ich in wenigen Tagen einen Käufer finde, wir geben uns alle Mühe und lassen deshalb so wenig als möglich hier laut werden, daß ichs verkaufen muß . . .' Wolfs Hallisches Haus, Brüderstraße 3, ist jetzt mit einer Inschrift-

commodissima est, et in qua interiora pauca mutanda et perficienda erunt[1]), ut omnem illam tam diuturnam molestiam oblivisci possimus.[2]) Iam utraque res, et emptio et exaedificatio, grandiorem summam poscit, quae in maiore etiam periculo futura esset, si brevi tempore hinc migrare vellem. Et tamen id volo et cupio vehementer. Ipse pater meus[3]), qui unus adhuc maxime me retinebat, cupiditati meae concedere coepit. Ac fieri potest, ut istic res nunc alio loco sint quam nuper, et spes laetior, ut ipse locus, quem Tu mihi animo destinabas, rationibus vitae meae, desideriis, ingenio, minus quam olim fervido et alacri, bene congruat, ut reliquae conditiones ad tantam rerum mearum commutationem magnopere invitent. Quamobrem qui adhuc fortasse ingratus visus sum Tibi ultro vocanti, nunc ipse provoco ad Te, rogoque Te etiam atque etiam, ut pro sagacitate Tua et amore mei me de omni consilio certiorem facias, idque quam primum potueris. Urget enim et instat ista domestica deliberatio.

Longior facta est epistola mea: iam iam onera sua exspectabant equi publici. Alioquin adderem nonnulla, quae plurima in animo erant. Nunc ipsum duos priores libb. Taciti ad Weidmannos misi, qui Ernestianam editionem mea cura et novis copiis augeri voluerunt.[4]) Cui consilio, si quid Tibi statim sub manus venit, quod

1 sit (*für* est) | interiora *fehlt* | sint (*für* erunt) 2 istam (*für* illam) 4 versatura (*für* futura) | hic | id iam 6 res iam nunc alio sint loco | quam nuper *fehlt* 7 laetior futuri; 9 commutationem rerum mearum me invitent 10 ultra 11 pro sagacitate *bis* mei *unterstr.* 12 quam primum potueris *nicht unterstr.* 14 Epistola | iam *bis* publici *fehlt* 15 plurima Tecum agere de studiis volueram | tres 16 libros | Ernestii editionem novis curis meis augeri et ornari iusserunt, qui mos est librariorum nostrorum.

tafel über dem Eingangstor geschmückt: *Frid. Aug. Wolfius | philologus heic | habitabat Goethium hospitem excipiebat.*

[1]) erunt *aus* sunt.

[2]) possimus *aus* possemus.

[3]) Wolfs Vater, seit 1767 zweiter Mädchenschullehrer in Nordhausen, seit 1773 zugleich Organist zu S. Jacobi, war damals 68 Jahre alt (gest. am 20. August 1808). Vgl. Programm des Gymnasiums zu Nordhausen 1852, S. 13.

[4]) Wegen der Besorgung der Neuausgabe des Ernestischen Tacitus hatte Wolf schon einige Jahre zuvor mit der Weidmannischen Buchhandlung in Leipzig verhandelt. In einem mir vorliegenden (im Besitze des Deutschen Schulmuseums in Berlin befindlichen) ungedruckten Briefe an den genannten Verlag schreibt Wolf am 14. Juli 1792: 'An und für sich bleibt es für mich keine angenehme Sache, die Arbeit eines andern Gelehrten über einen alten Autor, an welcher ich doch große Mängel sehe, mit meinen Vermehrungen und Berichtigungen wieder ins Publikum zu begleiten. Es scheint immer eine fremde Arbeit, wenn ich auch vermögend sein sollte, die Mängel dieser fremden Arbeit durch meine Zusätze völlig zu heben. Die Ehre ist also so groß nicht als bei einer ganz eignen Untersuchung: die Bearbeitung selbst aber fast ebenso mühsam . . . Beim Tacitus könnten insonders die neu hinzukommenden Noten leicht allein auf 16—20 Bogen stark werden . . . Diese neuen Noten würden aber weit mehr in eigenen Bemerkungen als in solchen, die seit Erscheinung des Ernestischen Drucks von andern zerstreut vorgetragen sind, bestehen . . . Wenn mir aber gleich die Besorgung des neuen Ernestischen Tacitus an sich nicht willkommen war, so bot ich gleichwohl in Rücksicht auf die in der Folge zu unternehmende ganz neue Ausgabe die Hand mit Vergnügen, und ich werde es noch tun, wenn Sie durch das ganze Werk mir ein in zwei Terminen zu bezahlendes Honorar von 400 Reichstalern akkordieren können.' Daß Wolf sich nach Vollendung der Homerischen Prolegomena ernstlich mit dem Tacitus be-

profuturum sit aut ornamento, vel si quid Tuis annotationibus ad Xenophontem[1]) adiicere volueris, summopere abs Te peto, ut mecum[2]) communices. In Taeito quam saepe dormitarit egregius vir, Tibi, tanto iudici, exponere ineptum foret. Cogito mihi interdum Interpretes huius scriptoris in scala positos octo graduum; Lipsium ibi videor mihi videre in summo[3]), in tertio Gronovium[4]); in sextone an in 7 Ernestio locus sit, Tu potius statue.

Vellem praeterea precibus meis eam[5]) vim apud Te esse, quam pecunia non habuit apud alios. Ridebis, Vir optime. Incredibili cupiditate ardeo videndarum plagularum, quae Scholiastam Platonicum Tuum[6]) iam expressum typis continent, quantulacunque fuerit particula eius. Ita Deum mihi propitium velim, ut nulli[7]) nisi oculis meis usum operis concedam. Saepius iam per Lipsicum librarium id petii a Luchtmannis[8]), sed constanter illi negarunt et pernegarunt, ad unumque Editorem

Cui consilio, si quid Tibi statim sub manus venit, quod profuturum videatur, mecum id communices velim.

Alles weitere fehlt bis zum Schluß, dafür steht nur folgendes:

Alia addidi nuper, i. e. ante 2 aut 3 menses, quum Tibi eundem animum de Leidensi commigratione declarabam. Sed aut mea illa aut Tua epistola intercidit; id quod multa sollicitudine me exagitavit.

Meliorem itaque nunc viam ingrediar. Hamburgi habitat Dellbrückius[9]) quidam, paedagogus in domo Mercatoris Meyeri in plateâ Catharinae, olim discipulus meus. Is hasce litteras ad Te propere perferendas [*aus* mittendas *korrigiert*] curabit, et mox responsionem Tuam exspectabit. Ignoscas, Vir eximie, festinationi huic meae; valeque et mihi favere perge.

Scrib. Halae Sax. die 4. Jul. 1796.

---

schäftigte, zeigt auch sein Brief an Böttiger vom 30. Oktober 1795 (Peters S. 25): es sei eine Nebenarbeit, die ihm ohnehin bei dem Höllensprunge vom Homer zum feinsten Politiker herzlich sauer werde (vgl. auch Körte I 320 f. und W. von Humboldts Ges. W. V 136; 179 f.). Auch in Wielands Neuem Teutschen Merkur 1796 III 405 schreibt ein Korrespondent aus Halle, d. 11. November, daß Wolf sich jetzt vorzüglich mit einer Neuausgabe des Ernestischen Tac. beschäftige und die ersten zwei Bücher der Annalen für Weidmann revidiert habe. Doch habe er jetzt, um ganz freie Hand zu behalten, diese Rekognition aufgegeben und arbeite an einer völlig neuen Rezension, von der sich etwas Außerordentliches versprechen lasse. — Indessen ist auch diese eigene Ausgabe Wolfs niemals erschienen. Die Ernestische Edition kam in der Bearbeitung von Jer. Jakob Oberlin 1801 heraus. Übrigens behandeln Wolfs Prooemien von 1796—1798 Stellen aus den Annalen.

[1]) Animadversiones zu Xenophons Memorabilien hatte Ruhnkenius zur fünften Ausgabe dieser Schrift von Ernesti (1772) beigesteuert. Sie stehen in den von Friedemann herausgegebenen Orationes, dissertationes et epistolae Dav. Ruhnkenii II 385—407.

[2]) *Davor* mihi *durchgestr.* [3]) *Davor* primo *durchgestr.*

[4]) Ähnlich urteilt Ernesti selbst über des Lipsius und Gronovius Verdienste um Tacitus in der Vorrede seiner Ausgabe (1772), die bei Oberlin wieder abgedruckt ist (S. LXVII): *Longe princeps est Iustus Lipsius, quo maxime duce uti debent, qui ad Tacitum legendum accedunt. Huic proximus est Joh. Fr. Gronovius, qui iustum quidem commentarium non scripsit, ceterum notis, quamquam paucis, plurimum lucis Tacito adfudit.*

[5]) *Davor* tan- *durchgestr.* [6]) Vgl. S. 12[5]. [7]) *Aus* nullum *korrigiert.*

[8]) Die *fratres Luchtmanni* — Samuel und Johannes Luchtmans — nennt Ruhnkenius in der Vorrede zu Albertis Hesychius Vol. II S. II *principes Belgii librarii.*

[9]) Johann Friedrich Ferdinand Delbrück studierte 1790—94 in Halle, wo er hauptsächlich bei Wolf Vorlesungen hörte (vgl. ADB V 36 f.).

nos reiecerunt. — Novam addo impudentiam. Orationem abs Te Leidae habitam, de Graecia doctrinarum inventrice[1]), ac duas s. tres nuper a Luzaco editas Dissertt.[2]), in quibus Valckenarium quiddam inesse dicitur, nusquam his in terris nancisci potui. Beatiorem, h. e. doctiorem me reddideris, si et haec addideris. Equidem quidquid meorum scriptorum[3]) et qualecunque statim sub oculis est, quod nondum ad Te pervenisse putabam, simul cum hac epist. misi; adieci etiam amicorum et discipulorum meorum nonnulla, in quibus certe aliquid erit, quod Tibi et Santenio Tuo[4]) non displiciturum esse confido. Platonicas emendationes meas[5]) si probabiles putaris, mox plures mittam eiusdem modi.

Vale, vale, Vir Praestantissime! Tibi Deus diu conservet vegetam senectutem; mihi Tu benevolentiam et amorem.

Scrib. Halis Saxonum, d. 25 Mart. 96.

P. S. In fasciculo, qui fortasse aliquot dies serior veniet, haec insunt[6]),

1) De Metris Graec. et L.[7])

2) Reizii de Accentibus[8])

3) Herodian. meum[9])

4) Morgenstern de Platon. Re publ.[10])

---

[1]) Mit der *Oratio de Graecia, artium ac doctrinarum inventrice* (Orationes etc. I 83—110) hatte Ruhnkenius am 16. Mai 1757 seine Professur der griechischen Literatur in Leiden an der Seite seines Lehrers Hemsterhuys angetreten (vgl. Vita Ruhnkenii S. 73 f.).

[2]) Ioan Luzac (1746—1807) studierte die Rechte und war 1772—1800 Redakteur der *Gazette de Leyde*, 1785—1796 Nachfolger Valckenaers in der Professur der griechischen Sprache an der Universität zu Leiden, die er 1802 neuerlich übernahm. *Exercitationes academicae.* Specimen I—III erschienen von ihm zu Leiden 1792—3; specimen II enthält *Observationes in Euripidis maxime Hippolytum.* Diese Abhandlungen sind mir nicht zugänglich gewesen.

[3]) *Im Original* scriptorem *verschrieben.*

[4]) Laurens van Santen (1746—1798), Schüler Valckenaers und Ruhnkenius', seit 1795 im Kollegium der Kuratoren der Universität Leiden (vgl. Wyttenbach, Opuscula II 80 ff.).

[5]) Vgl. S. 13[1]. [6]) *Davor* misi *durchgestr.*

[7]) Gemeint ist Gottfried Hermanns Werk, worin er zum erstenmale die Grundzüge seines metrischen Systems aufgestellt hat: *De metris poetarum Graecorum et Romanorum.* Lipsiae 1796. Die hohe Schätzung, die Wolf für Reiz hatte, übertrug er auf dessen damals 23jährigen Schüler. Dies beweisen auch die Schlußworte des Konzepts zu diesem Briefe, die aber nicht in die Reinschrift übergegangen sind. An den Satz *ad unumque Editorem nos reiecerunt* schließt sich nämlich das folgende bedeutsame Urteil über Gottfried Hermann an, dessen Größe Wolf schon nach dieser metrischen Schrift prophezeite: *Equidem, quidquid meorum scriptorum nuper provenit, simul mitto; adieci etiam librum Hermanni, Reiziani . . . — Hic Tibi et Santenio Tuo certe non erit displiciturus. In hoc Hermanno Germaniae s. Germanicis litteris Arminium quendam promittere ausim; at vident* (vielleicht verschrieben für *videlicet?*) *Arminium Latinum.* 'Den ersten und unbefangensten Kenner der Metrik, auf dessen Urteil die Streitlustigsten sich einmütig berufen möchten', nennt ihn Wolf 20 Jahre später (Kl. Schr. II 1168). Wolf hatte das oberwähnte Buch auch an W. von Humboldt geschickt, der es in einem Briefe an diesen (3. März 1797, Ges. W. V 188) ein Meisterwerk in jeder Absicht nennt, das ihn erstaunlich interessiert habe.

[8]) *De prosodiae graecae accentus inclinatione scribebat Frid. Volg. Reizius. Editio repetita curante Frid. Aug. Wolfio.* Lipsiae 1791.

[9]) *Herodiani Historiarum libri octo. Graece ex rec. Frid. Aug. Wolfii.* Halis 1792.

[10]) Caroli Morgenstern, *De Platonis republica commentationes tres.* Halis Saxonum 1794. Das Buch hat der Verf. Wolf und noch zweien seiner Hallischen Lehrer gewidmet. In der

5) Valeri de Aristot. Rhet.[1])

6) Odysseam meam ex edit. scholastica, quanquam ea vix digna est Tuis manibus pp[2])

6[3])

Viro praestantissimo
F. A. Wolfio
D. Ruhnkenius S. P. D.

Binae mihi literae a Te redditae sunt eodem fere exemplo, e quibus, quod maxime optabam, perspexi, Te libenter ad nos migrare velle. Statim igitur cum Curatoribus nostris egi de Graecae linguae et Antiquitatis Professione, quae post Cl. Luzacii abdicationem[4]) vacat, Tibi tradenda, perfecique, ut ea Tibi his conditionibus offerretur. Annuum stipendium erit bis mille et quadringentorum Florenorum.[5]) Ex commodis Academicis, lectionibus, et aliunde quotannis capies septingentos plus minus Florenos. Pro inpensis in migratione factis mille Floreni solventur. Has conditiones an Tibi placeant, fac, ut quam primum sciam.

Ceterum noli credere hominibus, rerum conversioni, quae apud nos facta est, infestis, per Germaniam spargentibus, rempublicam nostram nimium esse turbatam.[6]) Cum huc veneris, reperies alia omnia.

Vorrede (S. V) lesen wir: *Tibi, Wolfi, quid commemorem me Tibi maxime literarum carum, quae . . humaniora vocantur, amorem acceptum referre? cuius institutione frui mihi quondam licuit et in scholis publicis Tuis, et quam ante hos duos annos per triginta menses Seminarii philologici, quod Te statore in Fridericiana nostra effloruit, sodalis essem.*

[1]) *Animadversiones et lectiones ad Aristotelis libros tres Rhetoricorum. Scripsit Ioannes Severinus Vater. Accedit auctarium Frid. Aug. Wolfii.* Lipsiae 1794. Vater, 1771 geboren, wurde an den Universitäten zu Jena und Halle, an dieser besonders durch Wolf, gebildet.

[2]) *Homeri Odyssea et Batrachomyomachia. In usum scholarum et praelectionum. Editio altera priore emendatior.* Halis Sax. 1794.

[3]) 'Das Original dieses Briefs habe ich *Varnhagen v. Ense* gegeben WK', schrieb Wilhelm Körte auf die von ihm gefertigte Kopie. Wirklich befindet sich das Original in Varnhagens Nachlaß auf der Königl. Bibl. zu Berlin.

[4]) Über diese Abdikation Luzacs, der neben der Professur der griechischen Literatur auch jene der vaterländischen Geschichte bekleidet hatte, schreibt Wyttenbach in einem (bisher ungedruckten, auf der Königl. Bibl. zu Berlin bewahrten) Briefe aus Amsterdam, 10. September 1796 an Wolf: . . . *Ianus Luzac, vir elegantis ingenii doctrinaeque, scriptor Ephemeridum Francicarum Leydensium. His scribundis quum subinde, sive sua sive aliorum culpa, animadversionem Magistratuum, cum priorum tum eorum qui nunc rerum potiuntur, in se convertisset; factum est tandem sub hujus anni initium, ut ei adimeretur Professio Historiae Patriae. Cujus ille rei indignatione se ipse Graeca item Professione abdicavit. . . maluit eo (Professorio) carere quam frui cum illa animadversionis ignominia: neque ullis vel Ruhnkenii vel aliorum amicorum precibus a proposito abdicatione Graecae Professionis averti se passus est.*

[5]) Der holländische Gulden etwa = 1,725 Mk.

[6]) Weniger optimistisch beurteilt Wyttenbach die Verhältnisse in seinem Briefe an Wolf vom 10. November 1796: *Ipsi qui nunc sunt Curatores quamdiu mansuri sint nesciunt, quandoquidem nullum adhuc munus perpetuum et mancipio, sed usu omnia et ad tempus sive certum sive incertum deferuntur. Magistratus omnes, itemque Curatores Leydenses subjecti sunt consilio Hollandiae, hoc item Communi Batavorum, quod Conventionem Nationalem*

Fasciculus elegantissimorum libellorum recte est ad me portatus, pro quo praesens praesenti, ut spero, gratias agam — Vale, vir eximie, et quid consilii ceperis, mihi perscribe. Leidae, d. 10 Aug. 1796.

[Randschriftlich:] Haec debili manu, ut facile cernis, exaravi.

[Adresse:] A Monsieur
Monsieur Wolf
Professeur tres celebre
à
Halle
Franco p. Emmerik en
Saxe

7

Viro Excellentissimo
Davidi Ruhnkenio
Fr. A. Wolfius S. p. d.

In Tua benevolentia atque prudentia, ut ante, ita nunc vel maxime, omnem spem rei perficiendae repono. Itaque nisi potior quisquam et isto loco dignior repertus est, velut Wyttenbachius Tuus[1]); si stipendium a Te pronuntiatum maiori familiae, qualem Tibi meam nuper descripsi, ad honeste ac decore vivendum suffecturum putas: si denique ἐγχύοια Tua praevidet, non turbatiorem paullo post[2]) futuram esse rempubl. Vestram, quam nunc est: des operam quaeso, Vir optime, ut, quo tempore exspecter, quam primum publica auctoritate intelligam. Ingruet mox tempestas, minime apta tam longinquo itineri; et tamen hoc ipso anno libentius ad Vos pervolarim.

Iam certo scio, facile me Berolini impetraturum esse missionem meam; nemo enim ibi litteras humanitatis satis amat, ut me potius quam alium quemvis eas in hac Acad. docere velint. Statim igitur abdicabo. Interea Tu, si me amas, apparabis omnia, quae ad migrationem meam suscipiendam necessaria videbuntur, in primis litteras publ. et reliqua, quibus iter tuto fieri possit; simulque mihi scribes, an primis statim mensibus aliquid istic publice mihi scribendum vel orandum sit. Id si feceris, impetratam mihi esse missionem significabo, et illas publicas litteras Illustr. Curatorum Vestrorum exspectabo.

---

vocant. Porro intra paucos dies descripta nova reip. forma ad notitiam totius Populi Batavi vulgabitur, ut judicare quivis possit, antequam instituatur ac sanciatur. Atqui in ea etiam fore leges quasdam de Academiis, valde est credibile.

[1]) Wyttenbach, der schon elf Jahre früher die durch Valckenaers Tod erledigte Leidener Professur abgelehnt hatte, wies sie auch diesmal aus materiellen Gründen zurück, trotzdem die Einkünfte aus dieser allein 5000 fl. betragen hätten: *Hoc non erat ejusmodi,* schreibt er an Wolf (10. September 1796), *ut ad facilius liberaliusque vivendum aliquid proficerem, et tamen tantum ut stipendii magnitudine invidiam Collegarum in me excitaturus viderer. Recusavi. Qua obstinatione vereor ne optimi senis animum nonnihil a me abalienaverim. Nunc ad Te itur: Tu nisi acceperis, ibitur credo ad Spaldingium. De hoc enim progressu invitandi, quum ego nuper apud Ruhnkenium essem, inter nos sermo fuit.* Indessen hatte auch Spalding, seit 1787 Professor am Grauen Kloster in Berlin, den Ruf abgelehnt (vgl. die Briefe an Wolf in der Königl. Bibl. zu Berlin vom 19. März, 9. April und 23. September 1796).

[2]) paullo post *über der Zeile.*

Vale, Vir summe, et commoda mea tueri perge. Scr. Halae Sax. d. 19 Aug. 1796. Litterae Tuae, d. 10 h. m. scriptae, iam d. 17. a⟨d⟩[1]) me perlatae sunt.

[Adresse:] Monsieur
Monsieur Ruhnkenius
Professeur très celebre
à
Fr. p. Emmerick Leyden

8[2])

Wolfio Suo S. d. Ruhnk.

Novum munus Tibi gratulor, confidoque Te sic administraturum, ut nobis Hemsterhusius aut Valckenarius[3]) in te redditus videatur. De tempore Curatores cupiunt Te extremo Octobri hic videre. Terras Batavas intranti nihil opus erit litteris publicis. — Hospitium Tibi domi meae parabo, in quo commode sis, donec aedes conduxeris.

Accipis simul formulam libelli post impetratam a Rege dimissionem Conventui Batavo exhibendam.

Describes eam et signo Tuo munibis.[4])

Vale

vir

÷ [*von Wilhelm Körtes Hand:* Septbr 1796.]

9[5])

Excellentiss. et amatiss. Viro
Dav. Ruhnkenio
Fr. Aug. Wolfius s. p. d.

Exosculor amorem erga me Tuum et officiosissimam humanitatem. Continuo ex acceptis postremis Tuis itemque publicis litteris Clariss. Iac. de Fremery, ad Curatores nostros scripsi abdicandi causa. Respondit heri Secretarius eius Ministri, qui rebus academicis in illo Collegio praesidet, post aliquot dies finitis feriis dominum rure rediturum esse in urbem; dimissionem vero meam nihil morae habituram,

[1]) a *verschrieben statt* ad.

[2]) Dieses Schreiben, dessen Original verloren ist, hat sich nur in einer von Wolfs Hand herrührenden Kopie auf der Rückseite eines abgerissenen Briefes, der das Datum des 22. November 1796 trägt, erhalten. Wolf leitet die Abschrift mit den Worten ein: 'Zugl. mit dem Briefe von *J. Fremery* — dem Vocationsschreiben, schrieb *Ruhnk.* ungefähr folgendes: (das *Orig.*. ist verloren).'

[3]) Was diese Worte in des Ruhnkenius Munde bedeuten, der im Eingange des 'Elogium' von seinem großen Lehrer gesagt hatte: *Hic talis ac tantus vir in illis, quorum vix singuli singulis saeculis in generis humani exemplum nascantur, praecipuum locum tenet,* und am Schlusse: *Tali ingenio, doctrina et sapientia fuit Hemsterhusius, cuius similem criticum nos haud vidimus; posteri ut videant bonarum litterarum causa vehementer optamus*, bedarf keiner weiteren Erläuterung. - Valckenaer wieder erhält den Ehrentitel des ἑλληνικώτατος Orationes etc. ed. Friedemann II 558), *Graecarum litterarum in hac Academia stator* (S. 444), *in Graecis litteris id, quod summum est, consecutus* (S. 637).

[4]) Zur Form vgl. Veget. Mulomed. I 10, 5.

[5]) Das Konzept dieses Briefes hat sich in Wolfs Papieren auf der Königl. Bibl. zu Berlin erhalten.

quandoquidem Morgensternio[1]), discipulo cuidam meo, potentibus amicitiis florenti, saepe certa spes facta sit proximi, qui in Academia vacaret, loci obtinendi, neque is, qui iam biennium hic non sine plausu docuerit, indignus me successor fore putetur.

Ita fieri poterit, quod quidem tota re diligentius pensitanda iam coeperam desperare, ut etiam ante hiemem ad Vos migrem, si non cum familia mea, certe is quem vocas, Dilecte.[2])

Verum accipe iam, Vir optime, integerrime, in quo veneraudo ego mihi pietatis sempiternum officium constitui, accipe, quid eadem dierum hebdomade et vir quidam doctus, qui Leidae ipse versatus olim Te et Valckenarium saepe invisit ac nunc quoque istic amicos habet[3]), et alius, qui nuper ad nos peregre venit natione Suecus, (Wallquisto huic nomen est, notumque se praedicat Theologo Vestro, Cl. Broesio, in via op t. Rapenburg habitanti,) quid igitur hi duo mihi prope consensu aperuerint de Leidensis vitae et Professorii muneris rationibus. Primum comperi ex priore illo, praeter docendi laborem temporis multum consumendum esse Professoribus, tribunali

---

[1]) Karl Simon Morgenstern, geb. zu Magdeburg 1770, bezog 1788 die Universität zu Halle, wurde 1789 Mitglied des philologischen Seminars, erwarb 1794 die philosophische Doktorwürde und habilitierte sich als Privatdozent an der Friedrichs-Universität. Seine Erstlingsschrift über Platons Republik (vgl. S. 89[10]) begründete seinen wissenschaftlichen Ruf. Goethe, Schiller und Kant sprachen ihm in ehrenvollen Zuschriften ihre Anerkennung aus. Goethe (18. Juni 1795) dankt dem 'würdigen Schüler' Wolfs für das übersandte Buch, 'das mir eine angenehme und belehrende Unterhaltung gegeben und zugleich eine weite Aussicht auf das, was wir von Ihnen zu erwarten haben, eröffnet hat' (Weimarer Ausgabe Briefe X 269 f.). Schiller (9. Juli 1795) ersieht aus dem Werke überall den 'geistreichen Denker und trefflichen Kenner der Alten' (Jonas, Schillers Briefe IV 206). Kant endlich (14. August 1795) erwartet viel von des Verfassers 'aufblühendem Genie, dessen Fruchtbarkeit sich in seiner ersten Erscheinung schon so vorteilhaft äußert' (Briefe von Goethe Schiller, Wieland, Kant u. s. w. an Morgenstern, herausgeg. von F. Sintenis. Dorpat 1875 S. 8). Aber auch Heyne (Gött. Gel. Anz. 1794, Stück 111 S. 1113—1117 und 1795, Stück 99 S. 993—1000) sagt von den Resultaten, daß sie 'einen Veteranen in der historischen Kritik ehren würden', ein Verdienst, das also 'für den anfangenden Schriftsteller noch rühmlicher ist' (S. 1114), lobt die 'strenge Genauigkeit in der Sammlung der zur Untersuchung gehörigen Materialien, eine ihren Gegenstand nach seinen Beziehungen vorher betrachtende und dann die Resultate sorgsam abwägende Kritik' (S. 994). Vgl. auch W. v. Humboldt, Ges. W. V 111 f. In seiner akademischen Lehrtätigkeit hatte Morgenstern große Erfolge; denn neben seinem Lehrer Wolf erklärte er die Geschichte der Philosophie und Ciceros *De natura deorum* oft vor mehr als 200 Zuhörern. In seinem 27. Jahre (1797) wurde er außerordentlicher Professor in Halle. Im Jahre 1802 erhielt er einen Ruf an die neugegründete Universität zu Dorpat, wo er 1852 starb (vgl. L. Mercklins Gedächtnisrede, Dorpat 1853). Wolf urteilt in einem späteren Briefe an Joh. von Müller (8. September 1808) weniger günstig über seinen ehemaligen Schüler, der leider wenige der Hoffnungen erfülle, die er sich ehemals von ihm gemacht, und immer eleganter, eitler und fader werde (Briefe an Joh. v. Müller, herausgeg. von Maurer-Constant IV 386).

[2]) Hor. Carm. II 20, 6 f.

[3]) Wolfs Gewährsmann ist zweifellos Wyttenbach, der ihm in dem sehr ausführlichen Schreiben vom 10. September 1796, worin er aber volle Verschwiegenheit verlangte, die gewünschten Aufklärungen erteilt hatte. Interessant ist es, daß Wolf hier einen Satz aus Wyttenbachs Brief: *optimus Ruhnkenius, in quo viro colendo pietatis mihi officium constitui* fast wörtlich in sein Schreiben herübergenommen hat.

Academico per vices assidentibus, neque ab hac opera nec munere Rectoris apud Vos vacare solere quenquam.[1]) Ego vero ab isto genere minutarum a studiisque alienarum curarum, nescio quo ingenii mei vitio, sed toto sensu ita abhorreo, ut iam bis Prorectoratum, quamvis luerosam provinciam, recusaverim[2]), id quod facere hic liberum est cuique. Cetera autem tribunalium academ. negotia apud nos non nisi ICtorum sunt. Quid ergo? Vacationemne istorum negotiorum ab Illustr. Curatoribus Vestris oblati muneris conditionibus additum iri sperare potero? Videor quidem mihi posse eo magis, quod diu istic Barbarus ero, quum expedito usu Batavae linguae caream.

Alterum, quod audivi, si plane verum est, etiam gravius est, idque mihi et meis ingentem struit sollicitudinem. Narrant nimirum isti, tantam apud Vos rerum omnium ad vitam necessariarum caritatem esse, ut usibus iis, qui hic 1000 thaleris expleantur, vix 4500 floreni satisfaciant. Testatur in primis Suecus, qui aō 94. Leidae fuit, domicilium, quod hic 100 thal. conducatur (i. e. fere 180 fl.) ibi minimum 500 florenis constare: sic[3]) reliqua in eadem esse ratione; omninoque, ut non nimis sordide degam, opus mihi futurum annuo sumptu 6000 florenorum.[4]) Neque tamen homo iste admodum laute vivere videtur, ut ei victum cultumque, quali assuevi, sordes esse credam. Idem ait quidem, eximias esse Leidensium Proff. immunitates, quas etiam ipse memoratas video in libris statisticis, sed vehementer veretur, ne eae mox Leptinem[5]) suum experiantur; id certo affirmans, neminem immunem esse ab extraordinariis tributis stipendiorum aliorumque suorum reddituum nec a ceteris vectigalibus.[6]) Sed talia adeo narrat multa, ut equidem ipsi vix fidem habeam.

---

[1]) Wyttenbach schreibt darüber: . . . *sua quisque eiec munera Rectoris, Secretarii, Assessoris in tribunali Academico, aliaque obire debet. Nam Academia illa habet aliquid jurisdictionis et administrationis suarum rerum. His multis et minutis negotiis multas perire bonas horas, memini me saepe audire Valckenarium aliosque querentes. Mihi, quando et sensu et judicio ab istis negotiis abhorrere me affirmaveram, eorum vacatio a Curatoribus in oblati muneris conditionibus proposita erat.* Wieder ist es der Beachtung wert, daß die Wendung *et sensu et iudicio* aus Wyttenbachs Brief im Konzepte Wolfs begegnet, wo der nun oben im Texte folgende Satz so lautet: *Ab hoc toto genere minutarum curarum a litt. stud. alienarum ego et sensu et iudicio ita abhorreo . . .*

[2]) Nach Schrader I 461 enthalten die Dekanatsakten aus den ersten Jahren des Aufenthalts Wolfs zu Halle keine Spur einer Dekanatsverwaltung durch ihn. Für 1794 bat er, von ihr entbunden zu werden. Das Prorektorat hat er beidemale, da ihn die Reihe traf (1794 und 1804), abgelehnt. Schrader findet die Ursache hierfür, abgesehen von der Abneigung Wolfs gegen Geschäftsformalien, in dessen Herrschergefühle, das ihm eine Unterordnung unter die Beschlüsse der akademischen Behörden unerträglich erscheinen ließ.

[3]) *Davor* aeque *durchgestr.*

[4]) *Annona resque omnes ad tuendam familiam necessariae*, schreibt Wyttenbach, *majori sunt pretio quam vel Halae vel Goettingae. Ut honeste habites, domicilium conduces annua mercede ab 500 vel 600 florenis. Reliquae res eadem sunt in ratione. Omnino ut, non dico splendide sed honeste degas, ne videaris ἐν τοῖς ἄλλοις ἐλαττοῦσθαι, opus est annuo sumtu 6000 vel 7000 florenorum.*

[5]) Der Athener Leptines beantragte bekanntlich, daß außer den Nachkommen der Tyrannenmörder Harmodios und Aristogeiton niemand in Athen die Steuerbefreiung (ἀτέλεια) genießen sollte. Gegen dieses Gesetz trat Demosthenes 355 auf.

[6]) Auch hier hatte Wyttenbach die näheren Details mitgeteilt: *Aerarium reip. magnam partem continetur vectigalibus, cum aliarum rerum tum ad victum cultumque necessariarum: ab iis quae ad cibum potumque referuntur, exemti fuerunt Professores Lugdunenses. At haec iis immunitas, ut aequalitati contraria, ademta est superiore anno, ejusque loco additi cuique*

Nam quum ex Te quaesissem nuper, an pronuntiatum stipendium tuendae 7 capitum familiae suffecturum putares; (quod enim habui patrimonii, habui; loculos vacuos fecerunt anni priores[1]), quum hic adhuc 600 thaleris mererer:) Tuum illa de re silentium facit, ut melius sperem. Attamen si manus Tua siverit, quod unum senectutis vestigium esse opto, parumper Te ad domesticas curas demitte, ut doceas, quid mihi sperandum sit vel metuendum. Ac si, ut audio, Proff. istic plerique omnes ampliore ipsi censu sunt, indices mihi paullo accuratius, an forte homini studiorum meorum, qui ex proprio censu nihil addere possit, aliunde augendae facultatis opportunitas non desit. Quod si secus fuerit, quid censes Curatores me laturos, etiam 800 vel 1000 florenos stipulantem? Scio quam difficile sit, aliquid eiusmodi extorquere acceptis conditionibus; nunc forsitan res perfici possit: nec quisquam in eam me fortunam adductum voluerit, ut, quum in studiis vivere velim, de ipsa mihi vita toleranda laborandum sit; qua aerumna, etsi nondum expertus, nihil tetrius esse intelligo. Tu, qui apud Ill. Curatores haud dubie gratia polles plurimum, denuo rem omnem perpendas, ac, si forte in praefectura bibliothecae[2]) aliave ulla re senectutem Tuam sublevare posse videbor, hac vel simili causa utaris augendo stipendio. Certe, quam primum licebit, eripe me, quaeso, ex hac sollicitudine; adde etiam, a quo iude tempore stipendium sim accepturus. Nam impetrata sub ineuntem proximum mensem dimissione cessat salarium, quo adhuc fruebar.

Duo ex Curatoribus Vestris ab amicis meis certatim collaudantur ab insigni humanitate, Hahnius et Lelyveldus. Sunt autem, si recte comperi, etiam plures. Quodsi necesse sit, responsoriae epistolae illorum omnium nomina praescribi, velim ea mihi nota facias.

Ceterum ignosce trepidationi meae. Quem Tu hominem nunc fortasse ut meticulosissimum riseris, eum illo tempore, quum non nisi unum se spectare et curare debebat, promptissimae audaciae accusandum habuisses.

Vale, vale, Vir Venerande, mihique Tui amantissimo amorem Tuum conserva. Halis Sax. d. 20 Sept. 1796.

10[3])

— W —

D. Ruhnkenius S. p. d.

Ad ea quae ex me quaeris, sic accipe. Aedes Leidae cariores sunt, quam Halae esse scribis: Professore quidem dignae non nisi quadringentis florenis condu-

quotannis 250 floreni. Qua in commutatione tamen magnam satis jacturam fecisse se putant ii quibus magna est familia. Ceterum illud 250 additamentum iis tantummodo constitutum est qui tunc erant Professoribus: exclusi sunt qui in posterum vocabuntur.

[1]) Daß Wolf bei seinen sehr knappen Einkünften in den ersten Hallischen Jahren nur durch das Vermögen seiner Frau vor Nahrungssorgen geschützt wurde, berichtet auch Körte I 110; 117.

[2]) Seit Abraham Gronovs Tode (1774) bekleidete Ruhnkenius das Nebenamt des Bibliothekars bei der Universitätsbibliothek zu Leiden, um die er sich nach Wyttenbach (Vita Ruhnkenii S. 166) durch die liberale Auffassung seines Amtes wie durch seinen Eifer, die Schätze der Bibliothek zu vermehren, große Verdienste erwarb.

[3]) Vgl. S. 13[2]. — Dieser Brief liegt nicht im Original, sondern in — nicht fehlerfreier — Abschrift vor, die Wolf von unbekannter Hand anfertigen ließ.

euntur. Reliquarum rerum pretium, tametsi nunc belli calamitate incensum est[1]), pacis tamen tempore non multum a Germanico videbatur discrepare. Ego certe per annos bene multos familiam sex capitum tribus mille flor. alui. Vectigalia ordinaria Professores aeque solvunt ac reliqui Cives: tributorum extra ordinem solvendorum iam finis est, ut speramus.

Rectoris vices, quas recusare adhuc nemini licuit, post octo demum vel novem annos ad Te pervenient. Ab assessorio autem munere facile Te excusatum habebit lingnae Belgicae imperitia. Verum haec, ut alia plura, mox mutationem subibunt. Nam Conventui Batavo consilium est, Academiam Leidensem, abolitis minoribus Academiis omnibus, ad summum splendorem revocare, augendis etiam Professorum stipendiis. Interea Tu, Vir Eximie, literis publicis, quas Curatores cupidissime exspectant, significabis, Te provinciam oblatam hac sola conditione accipere, si stipendium pronuntiatum accessione 1000 florenorum auxerint.[2]) Erit id quidem plus, quam nostrum quisquam accipit; sed mihi crede, impetrabis. — Salarium solvi incipit ex eo die, quo Oratio inauguralis habetur. Lautioribus conditionibus statim ab initio invitatus esses nisi obtrectatores quidam Gottingenses[3]), ut alibi, sic Leidae nomen Tuum in invidiam vocassent. Quorum calumnias Spaldingius noster in literis ad me datis, quas cum Curatoribus communicavi, egregie disenssit. Sed de his coram, quod utinam brevi contingat. Vale, vir optime, et me, ut amas, ama. Leidae d. 9 Octbr. 1796.

11

D. Ruhnkenio
Viro praestantissimo
S. p. d. Frid. A. Wolf.

Quo res meae loco sint, paucis scribam, ut et responsionis litteris publicis debitae tarditatem excusem, et re Tecum communicanda aliquid quaeram solatii. Nempe adhuc plane[4]) incertum est, quae futura sit fortuna mea; isque ambignus status me maxima molestia afficit. Ego vero laboravi et nunc quoque laboro omnibus viribus, ut quam primum ad Vos migrem: contra ii, quorum in manu sum, obnituntur certatim, partim blande, partim vi moras nectendo. Sunt praeterea, qui uxorem meam terreant ac sollicitent deformanda ea, quae etiam nunc est, conditione rei publ. Vestrae, in primis exaggeranda omnium rerum caritate, similibusque momentis. Sed hoc genus sermonum et rumorum iam minus curamus, ex quo postremam epistolam Tuam accepimus; sequacem iam habiturus mihi videor familiam: nec puto sine ea me ne unum quidem mensem iucunde vivere posse. Verum ante omnia id accipe, optime vir, quod caput est rei. Minister regius[5]) ut ad negotia rediit, litteris

[1]) Vgl. Varro R. R. III 2, 16 *incendunt annonam* (vorher steht *exeandefaciunt annonam*); Suet. Tib. 34 *pretia in immensum exarsisse.*

[2]) Die ganze Stelle von *Rectoris vices* bis *auxerint* hat Wolf sofort an Schütz (21. Oktober 1796, S. 471) mitgeteilt, als 'Zeilen des Sekretärs des Curatorii', nicht ohne Veränderungen des Originals. Weiter findet sich in Wolfs Briefe der hier fehlende Satz: '(Im Postscr. *De consilio, quod Tibi supra dedi, silentium sit in litt. Tuis*)'; durch diesen Zusatz sollte wohl Schütz mit desto größerem Nachdruck zum Schweigen verpflichtet werden.

[3]) Vgl. S. 86[1]. [4]) *Durer* valde *durchgestr.*

[5]) Johann Christoph von Wöllner, 1788 zum Staatsminister ernannt, bald auch an Zedlitz' Stelle mit der Leitung der Kirchen- und Schulsachen beauftragt, die er bis zu

meis, quibus simpliciter missionem petieram, primum nihil rescripsit nisi hoc, proximis mensibus hinc migrare mihi non licere, quod bibliotheca publica[1]) et museum nummarium Schulzianum[2]), quibus praefectus sum, delegatis professoribus tradendum a me esset annumerandis singulis et libris et nummis; neque item Seminarium philolog. regium sic destitui posse nondum successore electo; ceterum Regem ipsum de missione mea esse adeundum. Hoc vero alias non moris esse in Academiis nostris, sciunt omnes, ipseque testatur in altera quadam epistola Secretarius Ministri, idem qui ante aliquot hebdomadas facilem futuram missionem significarat. Iam hic idem scribit viam illam de industria quaesitam, ut omnibus conditionibus hic retinerer; non videri in praesentia reperiri posse successorem, muneribus ceteris cum professione mea coniunctis aeque parem ac docendi provinciae; omnino omnes bonos doctosque Berolini optare et contendere, ut Halae aut certe in Germania manerem; si bibliothecarum istarum lautitiae me traherent, commeatum[3]) a Rege posse una Ministri voce impetrari ꝛc. His acceptis epistolis ante hos 10 dies Wöllnero ministro ingenue scripsi, in medio studiorum cursu me impediri, si istuc migrare non liceret; longe plura et alia esse istic accuratae doctrinae pabula quam bibliothecas; itaque sic Regem adiret, ut sub vernum certe tempus mihi abeundi potestas daretur. — Ad haec quidem nondum quidquam responsi tuli nec potui ferre; sed alii mihi scripserunt heri, rem ad Regem iam delatam, neminem autem, ne ipsum quidem Wöllnerum, scire vel suspicari quid iussurus sit; attamen intra duarum hebdomadum spatium omnia

seiner kurz nach dem Tode Friedrich Wilhelms II. erfolgten Entlassung (1798) inne hatte (vgl. Schrader I 513 ff.).

[1]) Wolf wurde 1789 zum zweiten Bibliothekar, durch Erlaß vom 20. Juli 1802 zum ersten Bibliothekar ernannt (Schrader I 579). Erst durch ihn erhielt, nach Schraders Urteil (I 461), die Verwaltung der Universitätsbibliothek 'wissenschaftliche Farbe und Nutzbarkeit', wofür er 1804 den warmen Dank der akademischen Behörden und die Anerkennung des Ministers empfing. Als Bibliothekar bezog Wolf, wie mir der Direktor der Hallischen Universitätsbibliothek, Herr K. Gerhard, auf Grund einer von Wolf ausgestellten Gehaltsquittung gütigst mitteilt, für das Vierteljahr nur 25 Reichstaler.

[2]) Von dem gelehrten Polyhistor Johann Heinrich Schulze (1687—1744), der auch als Numismatiker großen Ruf genoß, hatte der Geheime Kabinettsrat Friedrichs des Großen, Eichel, eine Sammlung römischer und griechischer Münzen gekauft und sie der Friedrichs-Universität vermacht. Wolf hatte seit 1789 die Aufsicht über dieses in der Bibliothek befindliche Münzkabinett. Da nach einer Untersuchung Wolfs unter der früheren fahrlässigen Verwaltung mehrere Münzen abhanden gekommen waren, verlangte er sorgfältigen Verschluß und strengere Vorschriften für die Besichtigung des Kabinetts (Schrader I 580 f.). Im Verzeichnis der Vorlesungen Wolfs begegnet auch eine solche über *Numismatica antiqua, ad Eckhelii libellum* (Körte II 217).

[3]) Der Neue Teutsche Merkur vom Jahre 1796 III 405 läßt sich in einer Korrespondenz aus Halle, d. 11. November berichten: 'Unser Herr Prof. Wolf bleibt nun gewiß bei uns und hat einen ehrenvollen Ruf nach Leiden abgelehnt. Vor jetzt erhält er zwar nur 300 Taler Gehaltszulage, da der Schulfond durchaus erschöpft ist und andere Kassen nichts hergeben wollen. Es sind ihm aber noch besondere Zusicherungen gemacht worden, worunter doch keineswegs die nach einem allgemeinen, aber nicht gegründeten Gerüchte ihm erteilte Erlaubnis gehört, einige Jahre auf Unkosten des Königs eine literarische Wallfahrt zu den vornehmsten Bibliotheken Europas zu machen. Wie Schade, daß dies bloß ein leeres Gerücht war! Was würde ein Mann von Wolfs Scharfblick und weit umfassenden Kenntnissen in Wien, Venedig, Florenz, Rom, Neapel, Paris, Oxford und Leiden . . . für eine reiche Ausbeute auszufinden gewußt haben! *Sed diis aliter visum.*'

transacta fore. Multa Tibi praeter illa mihi scribenda essent, si communem huius urbis ardorem et studium retinendi mei persequi vellem. Ipse academicus Senatus orare volebat Curatorem, ut me ne dimitteret; id vero ego prohibui. Tanto in favore civium meorum[1]) et collegarum facile contemno Göttingensium obtrectationes[2]), quarum causas alio tempore, vel, si bona fortuna dederit, coram explicabo. Vale, Vir egregie, et amorem mihi Tuum conserva. Hal. d. 5 Nov. 1796.

[Adresse:] à Monsieur
Monsieur Ruhnkenius
Professeur très celebre
à
fr.—p. Emmerick. Leiden.

12[3])

Wolfio Suo David Ruhnkenius S.

Ex quo ultimas ad Te literas dedi, minus quam solco valere coepi. Ita fit ut haec epistola non mea manu scripta sit, sed amicissimi Wyttenbachii, qui aegrotantem invisit.[4])

[1]) Hier darf wohl ein gutgemeintes Gelegenheitspoem des Schriftstellers Johannes Daniel Falk angeführt werden, der in den Jahren 1792—5 als Studierender der Theologie in Halle auch zu den Zuhörern Wolfs gehörte. Es stammt aus Papieren, die mir eine Urenkelin Wolfs, Fräulein Louise Grandidier in Cassel, zur Benützung überließ, und lautet: Sehnsucht nach Holland. An Herrn Professor Wolf. Parodie auf Goethes: 'Kennst Du das Land?' von Falk. Als Wolf 1797 den Ruf dorthin hatte, den er bald darauf, zur Freude von Deutschland, ablehnte

Kennst Du das Land? Auf Dämmen ruht sein Grund;
Breit sind die Männer, und die Weiber rund;
Flamänder stehn und schreien um Dich her:
'*Oranje boven! Wat beliert myn heer?*'
Kennst Du dies Land?
Dorthin, Dorthin
Möcht' ich mit Dir, o mein Geliebter, ziehn!

Kennst Du das Land? Die Freistatt ehedes
Von Mut und Freiheit — jetzt vom besten Käs';
Wo steh'n um frische Häring' Boot an Boot,
Myn heer Krumpipen, myn heer van der Noot:
: Kennst Du dies Land? :

Kennst Du das Land? wo schält der Schiffsjung' Bork',
Wo schwimmt das Schiffsvolk oben, leicht wie Kork,
Wo, wie Dein Vorahn' uns gelehrt, Salmas*),
Noch Licht, noch Luft, noch Wasser taugt etwas;
: Kennst Du dies Land? :

[2]) Vgl. S. 96[3].

[3]) Diesen Brief sandte Ruhnkenius ab, bevor er noch den Brief Wolfs vom 5. November erhalten konnte.

[4]) Da es Wyttenbach daran lag, Wolf darüber nicht im Zweifel zu lassen, daß das Schreiben, dem er seine Hand geliehen, nicht nach seinem Sinne sei und er nur ἑκὼν ἀέκοντί γε θυμῷ für Ruhnkenius die Feder geführt habe, richtete er drei Tage darauf 10. November 1796 einen Brief an Wolf, der hier auszugsweise mitgeteilt sei: *Ruhnkenius noster ex aliquo tempore minus recte valet. Is, quum ante hos paucos dies eum inviserem, ro-*

*) 'Salmasius nannte Holland ein Land, worin alle vier Elemente nichts taugen'.

Curatores, postquam responsum tuum frustra exspectarunt, magnopere verentur, ne literae quas ad Actuarium Fremery scripsisti interciderint. Quod si tenuitas stipendii Te impedit quominus professionem oblatam accipias, jam Curatores per me Tibi spondent se illud tali accessione aucturos ut in eorum liberalitate facile acquiescas. Rumpe igitur moras, quam primum ad nos transvola et totum Te trade Curatorum fidei. Ego viri boni fide Tibi confirmo, Curatores quod promiserint esse facturos. Vale et me ama. Wyttenbachius Te multum salutat. Leydae d. 7 Novembris 1796.

[Adresse:] A Monsieur
Monsieur Wo⟨lf⟩
Professeur
à
franco per Emmerik H⟨alle⟩

13[1])

Viro Eximio
D. Ruhnkenio
S. p d. Fr. A. Wolfius.

Graviter me perculerunt litterae Tuae, cl. Wyttenbachii manu scriptae, tum valetudinis Tuae significatione, tum reliquo argumento suo. Eo enim ipso die, quo illas accepi vesperi (erat is d. 12. h. m.) mane consilium hic manendi Regio Ministro declaraveram. Eo igitur, non sine magnis curis meis, deducta res est duorum mensium intervallo, ut nunc quidem hic haerere cogar, nec desideratissimo frui possim alloquio Tuo. Te collega gloriari. Tua sapientia et doctrina locupletari. Iam iam sarcinas colligentem et prope quotidie Tecum viventem retrahunt amici mei plerique

garit me ut literas ad Te scriberem quas ipse mihi dictaret. Feci: ne aversando ejus voluntati, morbum etiam exasperarem; quamquam intelligebam, ea mihi scribenda esse quae ipse non probarem. Nunc, dum pietati erga Ruhnkenium obsequor, vereor ne Tu boni a me viri officium desideres, nisi primo quoque tempore de toto negotio et literarum istarum consilio certiorem Te reddam. Curatores de sufficiendo Gr. cathedrae Professore eo magis laborant, quod ipsorum sive culpa sive injuria Luzacius eam deposuit: negotium reperiundi successoris Ruhnkenio mandarunt. Is hoc ita recepit, ut magis illis quam huic consulere videatur. Successori bene vult: Curatoribus bene cupit: et ut fit in cupiditate, οὐχ ὁρᾷ ἃ χρὴ ὁρᾶν: veluti me quoris pacto quamvis deteriorem in conditionem, Leydam traducere studebat. Iam ei cui secundum me cathedram offerent, non item, ut quidem ipsi ajunt, ad 4000-fl. stipendium definire decreverunt: tantam enim esse publice privatimque pecuniae penuriam. Interea aliud accidit. Luzacius utramque Professionem repetit, ut injuria ablatam: adversus Curatores jure et lege agit apud Consilium Hollandiae . . . Quis futurus sit actionis exitus, incertum est. At Curatores indignantes, suo jure utentes, Luzacio succedi volunt: sperantes successorem semel Leydam delatum, vel vincente Luzacio, tamen a Consilio Hollandiae, nora in cathedra confirmatum iri. . . . Ruhnkenius tamen ita judicat, Tibi quantocius Leydam veniundum esse, ea quam Tibi primum significavit stipendii conditione; ejusque augendi modum in Curatorum liberalitate relinquendum, hos Tibi praesenti demum satisfacturos esse. Tu ipse statues utrum Te incertae spei committere, an prius quam venias certum stipendium malis stipulari ad eum modum ut liberaliter et ipse degere et familiam tueri possis. . .

[1]) Das Folgende schrieb Wolf unter dem Eindrucke des Briefes Wyttenbachs vom 10. November, auf dem sich die Bemerkung des Empfängers findet: *'acc. iam.* d. 13. Nov. früh noch dazu'.

omnes, maiores minores, retinet insignis benevolentia Curatoris, accessionem stipendii et alia commoda offerentis, denique plane cogunt rationes domesticae.

Accipe paucis, Vir optime, quid migrationem hoc tempore maxime impediat, quid mihi invito et diu reluctanti hoc quicquid consilii cepi extorserit. Terrent nos in primis res duae, quas liberrime et sine ulla *εὐφημίᾳ* a me indicatas, in re ad totam vitam meam gravissima[1]), Tu minime omnium indignabere. Terret me anceps, qui adhuc est, rei publ. Vestrae status.[2]) Saepe per has dierum hebdomades animo recurrit mihi tristissima sors Gallorum nonnullorum, qui anno 1791. Berolino remigrarunt Parisios, quibus quantum aequalitatis male intellecta notio attulerit detrimenti, ipse existimabis. Ac quis scit, quibus viis aliquando prudentissimus Batavorum populus ad certam pacem et constitutionem rerum perventurus sit? Quid optem, quid adeo exspectem, ne opus quidem est memorare. Sed etsi sapientiae et moderationi publici Consilii Vestri tribuo omnia, non possum tamen hominibus plus quam humanum tribuere eo in genere, in quo quae fortunae partes sint, nuper experti sumus. Quanquam nos quidem hic omnino nihil experti sumus bellicae calamitatis, ex eoque quietum statum impensius adamare didicimus. Libertatis publicae bona nemo profecto me ardentius amat et desiderat; nec tamen satis scio, an illius nondum firmatae incommoda aequo animo durare valeam; praesertim si forte iacturam rei ad victum necessariae afferat. Hac de re nunc dicendum. Mihi crede, vir Eximie, minus apud me valuissent illa omnia, nisi trepida cura familiae accessisset. Ex omnibus vero, quae audivi, plane intellexi, 4000 flor. Vobis nunc usu quidem non plus esse quam nobis 1000 thaleros. Itaque proximo certe tempore conditio mea istic longe deterior futura esset, quam adhuc fuit, etiam si Illustr. Curatores Leidae mihi stipendium ad 3400 fl. auxerint; quod ne ipsum quidem impetrari posse sperabam. Iam adde, quanto[3]) constet familiae, novas et peregrinas victus cultusque rationes perdiscere: sensit hic primis annis uxor mea[4]), cui tum ad honeste vivendum plus debebam quam Regi. Ergo nunc quoque illius[5]) causa mihi aliquid faciendum est, quod ipsi[6]) mihi salutare esse poterit. Calculos inire sero coepi; non vidisti hominem, cui hoc genus curarum olim ineptius videretur. — In una re mihi erat spes posita augendi stipendii ad eum modum, ut liberaliter istic degerem, si forte locus esset bene merendi de Gymnasiis seu inferioribus scholis, quas minus bene apud Vos comparatas esse Schroederus quidam narravit, iuvenis qui superiore anno hnc studiorum causa venit Amstelodamo.[7]) Sed hic idem dubitat, an scholarum

[1]) Auch hier wieder ein Anklang an Wyttenbachs Worte, wie es scheint: *hanc ad Te epistolam deproperari, qua Te de negotio docerem cum gravissimo ad totum vitae Tuae statum, tum ad deliberandum difficili.*

[2]) Auch G. L. Spalding hatte Wolf gewarnt: 'Der ehrliche Ruhnkenius prahle, was er wolle, ich traue dem Frieden dort doch nicht sehr, und selbst, wenn der wirkliche Friede bald geschlossen und die Lage des neuen Vaterlandes konsolidiert wäre, so wird ja doch gewiß der Wohlstand dieser Kaufleute, die bisher noch allein etwas Ordentliches für das Altertum getan und Griechisch und Latein für Goldeswert gehalten haben, dieser Kaufleute Lage wird ja durch die marktverderbenden Franzosen viel schlechter werden als ehemals' (aus einem ungedruckten Briefe, Charlottenburg, 23. September 1796 in der Königl. Bibliothek zu Berlin).

[3]) *Aus* quantum *korrigiert.* [4]) Vgl. S. 95[1]. [5]) *Aus* eius *korrigiert.*

[6]) *Davor* ne, *danach* quidem *durchgestr.*

[7]) Der genannte Schroeder — *patriâ Bielefeldensis, puer mercaturae causa Amstelodamum delatus, mox mutato consilio ad literarum studia transiit, cursum scholasticum non sine laude*

magistri Germanum emendatorem vel libros eius scholasticos accepturi sint. Summa igitur consiliorum et curarum haec fuit, incertum esse num istuc aeque liberaliter, atque hic assuevi, vivere queam. Haec maxime dubitatio me retinet, quamvis invitissimum.

Iam eo redactus, quo me vides, in primis mihi amissam doleo Tui cognoscendi et Tecum vivendi copiam, cuius spe saepe, etiam hoc anno, recreabar, quum invidorum et calumniatorum Göttingensium (maxime veterani cuiusdam veteratoris)[1] artes publice depellendae mihi essent. Omnem rem Tibi exponere volebam; sed propriam ea epistolam postulat. Te vero, uti iam dudum capta ex scriptis imagine amavi, ita nunc ex litteris Tuis novo quodam et inusitato amore complecti et venerari didici. Quodsi me proximis annis, ut spero, inexspectatum Leidae videris, causam scis, quae me una adducere potuerit. Vale, Vir praestantissime, benevolentiam mihi Tuam perpetuo conserva, eiusque rei indicium mihi mox validiore manu ede. Halae d. 18 Nov. 1796.

[Adresse:] à Monsieur
Monsieur Ruhnkenius
Professeur très celèbre
à
fr. — Hamburg. Leyde.

confecit: hinc ad Professorum scholas prorectus, mihi quoque in Graecis, Latinis, et Historia operam dedit per unum annum, ac mores progressusque valde probavit, so schreibt Wyttenbach in seinem ersten an Wolf gerichteten Briefe vom 18. September 1795 — war von Wyttenbach an Wolf warm empfohlen worden: *nunc Tibi eum commendo ut dignam idoneamque materiam quae in tua officina expoliatur.*

[1] Vgl. S. 86[1], 96[3], 98[2].

DER SCHULARZT FÜR HÖHERE LEHRANSTALTEN, EINE NOTWENDIGE ERGÄNZUNG UNSERER SCHULORGANISATION

Vortrag, gehalten am 14. November 1905 in Leipzig

Von K. A. Martin Hartmann

Einer der größten deutschen Philosophen schreibt in einem seiner Werke: 'Schade, daß man dann sterben muß, wenn man angefangen hat, einzusehen, wie man eigentlich hätte leben sollen.' Wenn ein klar sehender Denker diese Wahrheit schon zu einer Zeit erkannte, wo es noch keine Hygiene gab, in wieviel höherem Sinne können wir sie heut nach ihrer ganzen Tragweite verstehen! Heut sind wir in der Lage, die unseren Organismus bedrohenden Schädlichkeiten zu erkennen und wirksam zu bekämpfen. Eine Frucht der Forschung des XIX. Jahrh., ist die Hygiene heut zu einer Wissenschaft herangewachsen, die für die verschiedensten Lebensgebiete von größter Bedeutung geworden ist. Aber leider muß man auch heute noch sagen, daß unsere hygienische Erkenntnis noch nicht entfernt in die volle Praxis umgesetzt ist, und daß zahlreiche Volksgenossen erst dann anfangen einzusehen, wie sie eigentlich hätten leben sollen, wenn es zu spät ist, wenn sie sich selbst, durch unhygienische Lebensführung, einen nicht wieder gut zu machenden Schaden zugefügt haben. Soll das wirklich in alle Zukunft so bleiben? Jedem, der sich in das Studium dieses Gebietes versenkt hat, muß sich die Überzeugung aufdrängen, daß im Interesse der Zukunft unseres Volkes unbedingt ein energischer Fortschritt nach dieser Seite anzustreben ist, und daß ein solcher Fortschritt dann besonders erreicht werden kann, wenn die Schule, dieser gewichtige Kulturfaktor in unserem Leben, sich dem Geiste der Hygiene weiter und entschiedener aufschließt, als es bisher der Fall gewesen ist.

Es soll ja nicht geleugnet werden, daß der Aufschwung der Hygiene auch der Schule zugute gekommen ist, und wenn wir z. B. die Bauart der heut errichteten Schulen mit der vergleichen, wie sie vor 50, ja selbst vor 30 Jahren üblich war, so springt der Fortschritt jedem in die Augen. Aber nur der Uneingeweihte könnte glauben, daß unser Schulwesen, namentlich das höhere, nach der hygienischen Seite allen Anforderungen, die man heut stellen muß, schon entspräche, und auch die großartigen Schulbauten, die wir in neuester Zeit haben entstehen sehen, dürfen uns darüber nicht täuschen. So wichtig auch zweifellos Bauart und Einrichtung der Schulen in hygienischer Hinsicht sein mögen, so bieten sie doch noch keine vollkommene Gewähr dafür, daß das in ihnen unterrichtete Geschlecht auch wirklich ein gesundes sein wird. Hat man es doch erlebt, daß selbst in einer neuen, durchaus zweckmäßig eingerichteten

höheren Schule die Sehkraft der Schüler zurückging, obwohl die äußeren Bedingungen einer gegenteiligen Entwicklung gegeben waren. Zwar haben wir schon seit etwa 40 Jahren eine Wissenschaft der Schulhygiene, mit einer außerordentlich reich entwickelten Literatur, an der alle Kulturvölker beteiligt sind, aber noch hat kein deutscher Bundesstaat diese Wissenschaft als einen notwendigen Bestandteil der Vorbildung der höheren Lehrerschaft anerkannt[1]), so daß es rein dem Zufalle überlassen bleibt, ob die Angehörigen dieses Standes sich für schulhygienische Fragen tiefer interessieren, und es wäre nicht schwer nachzuweisen, daß dies nur ausnahmsweise der Fall ist. Andererseits gibt es wohl in den meisten deutschen Staaten Bestimmungen über die hygienische Revision der Schulen durch die beamteten Ärzte, bei uns in Sachsen die Bezirksärzte. Aber diese Bestimmungen sind bisher in der Hauptsache toter Buchstabe geblieben, weil die Bezirksärzte schon an sich so reichlich mit Arbeit belastet sind, daß für eine Tätigkeit zugunsten der höheren Schulen kaum etwas übrig bleibt.

Für Volksschulen hat man ja schon seit geraumer Zeit die Einrichtung der Schulärzte, und wenn sie auch noch nicht durchaus auf der Höhe steht, so kann man doch auf Grund der vielen darüber erschienenen Berichte sagen, daß sie heilsam gewirkt hat, daß zahlreichen Kindern, deren Leidenszustände sonst unerkannt oder unberücksichtigt geblieben wären, dadurch Hilfe gebracht worden ist. In Bezug auf diese Einrichtung steht nun die höhere Schule hinter der Volksschule noch zurück. Mit alleiniger Ausnahme von Sachsen-Meiningen, das seit 1901 für alle Kategorien von Schulen staatlich besoldete Schulärzte eingeführt hat, und abgesehen natürlich von den bei uns nur als Ausnahmetypus vorkommenden Internaten besitzt keine höhere Lehranstalt Deutschlands einen Schularzt. Der Wahrheit gemäß ist hinzuzufügen, daß die höhere Lehrerschaft in ihrer überwiegenden Mehrheit darin noch keine Unvollkommenheit, noch keine Rückständigkeit erblickt. Als die Berliner Dezemberkonferenz von 1890 sich für die Einrichtung des Schularztes aussprach, fand sie damit keinerlei Widerhall bei der Lehrerschaft. Nur vereinzelte Stimmen aus der Lehrerwelt haben sich seitdem öffentlich zugunsten der Einrichtung ausgesprochen, so z. B. Dettweiler in bedingter Form 1897 auf der 25. deutschen Ärzteversammlung in Eisenach, so H. Schiller 1899 auf der 24. Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege in Nürnberg und in seiner demselben Jahre angehörigen Schrift über die Schularztfrage, ferner der hessische Oberlehrer K. Roller 1902 in seiner Schrift: Das Bedürfnis nach Schulärzten für die öffentlichen Lehranstalten, und der Verfasser der vorliegenden Ausführung in seinem Schneeberger Vortrage vom April 1904: Die höhere Schule und die Gesundheitspflege. Andererseits hat es nicht an Stimmen gefehlt, namentlich im Kreise der Direktoren, die geradezu

[1]) Hier wie in anderen Verhältnissen des höheren Schulwesens hat sich Deutschland neuerdings von Österreich überholen lassen, wo ein Ministerialerlaß vom 5. September 1905 bestimmt, daß künftig jeder Lehramtskandidat bei der Meldung zur Staatsprüfung sich über den Besuch von schulhygienischen Vorlesungen oder Kolloquien auszuweisen hat.

gegen das Institut der Schulärzte Stellung genommen haben. So besonders die hessischen Direktoren auf ihrer Darmstädter Versammlung vom 22. Juni 1901, wo man einstimmig erklärte, daß ein Bedürfnis nach der Einrichtung für höhere Lehranstalten nicht vorhanden sei[1]), so Dir. Dr. Ludwig vom Zwingerrealgymnasium in Breslau in einem Vortrage, den er am 15. April 1905 auf der 31. Jahresversammlung des schlesischen Provinzialvereins hielt, so noch zu Pfingsten 1905 der Stuttgarter Gymnasialrektor Dr. Egelhaaf, auf der Tagung des deutschen Vereins für Schulhygiene.

Inzwischen aber scheint sich ganz neuerdings auf Grund einer unbefangeneren Prüfung der Frage ein Umschwung in der Auffassung der beteiligten Kreise zu vollziehen. Bei der Debatte über den Ludwigschen Vortrag in Breslau traten doch schon zwei dortige Direktoren für den Schularzt ein, Dir. Unruh und Feit, und die allgemeine Stimmung für die Einrichtung kann nicht ungünstig gewesen sein, denn bald darauf beschloß die Stadt Breslau für zwei ihrer höheren Schulen, deren Kollegien der Einrichtung freundlich gegenüberstehen, die Anstellung zweier Schulärzte.[2]) Ferner wurde die Schularztfrage am 2. Oktober 1905 auf der 14. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Hamburg in wesentlich freundlichem Sinne behandelt, im Anschluß an einen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag des Hamburger Physikus Dr. Pfeiffer: Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber den neuerlichen schulhygienischen Aufstellungen und Ansprüchen zu verhalten?[3]) Die These des Redners, daß die hygienische Überwachung der Schüler von Lehrern und Ärzten gemeinsam auszuführen sei, und daß der Arzt hierbei als Berater zu dienen habe, ohne Befugnis zu selbständigen Anordnungen, fand viel Anklang bei der Versammlung, und ein preußischer Gymnasialdirektor machte bei der Verhandlung das bemerkenswerte Geständnis, daß man sich als Direktor doch manchmal nach einem Vertrauensarzt sehne.[4])

---

[1]) Vgl. die Verhandlungen der zweiten Direktorenversammlung in Darmstadt am 22. Juni 1901. Darmstadt, G. Ottos Hofbuchdruckerei 1901, S. 11—52.

[2]) Über die interessanten Verhandlungen darüber vgl. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1905, Nr. 12 S. 881—884.

[3]) Der Vortrag nebst der Verhandlung darüber ist abgedruckt im 'Humanist. Gymnasium' (Heidelberg, Winter) Bd. 16, 1905, S. 211—233.

[4]) Bei der langen Verhandlung über die Schularztfrage, die auf Grund der obigen Darlegungen am 14. November 1905 in Leipzig stattfand, erhob sich nicht eine Stimme gegen die Einrichtung, und Rektor Paul Vogel vom Carola-Gymnasium erklärte, daß ihm der Schularzt unter gewissen Voraussetzungen gar nicht unsympathisch sei, und daß er schon manchmal das Bedürfnis darnach empfunden habe. Ja, in einer am 16. Dezember 1905 in Freiberg abgehaltenen Sitzung des Gesamtvorstandes des sächsischen Gymnasiallehrervereins erklärte man sich im Anschluß an eine schulhygienische Verhandlung einstimmig für die Einrichtung, und der Vorsitzende, Rektor Preuß vom Freiberger Gymnasium, bemerkte dabei, daß er den Schularzt, auf den er sich dem Publikum gegenüber berufen könnte, nur mit Freuden begrüßen würde. Endlich fand am 12. Januar 1906 im Lübecker Oberlehrerverein, auf Grund eines Referates Dr. O. Hoffmanns über den erst erwähnten Schneeberger Vortrag, eine längere Verhandlung über den Schularzt statt, die ein wesentlich günstiges und zustimmendes Ergebnis zeitigte.

Wenn man sich bei Prüfung der Frage nicht von der hergebrachten Tradition beherrschen läßt, sondern von hygienischen Gesichtspunkten, und wenn man sich vor allem den Begriff des Schularztes nicht in willkürlich übertriebener Weise zurecht legt, so dürfte man wohl zu dem Ergebnis kommen, daß ein Unterschied zwischen Volksschule und höherer Schule in bezug auf den Schularzt nicht gerechtfertigt ist, daß die letztere kein geringeres Interesse hat die Einrichtung des Schularztes herbei zu wünschen, ja daß sie auf die Länge sogar in eine ungünstige Stellung geraten würde, wenn sie von den anerkannten Wohltaten der Einrichtung ausgeschlossen bliebe. Diese Überzeugung habe ich im vergangenen Jahre vor einer Versammlung von Gymnasiallehrern vertreten. Da aber nicht nur die Lehrerschaft hierbei interessiert ist, sondern auch die zahlreichen Eltern, deren Söhne höhere Schulen besuchen, ja der Staat selbst, der als Vertreter der Gesamtheit, der aufeinanderfolgenden Generationen die Aufgabe hat nach Kräften für einen gesunden Nachwuchs zu sorgen, so ist es wohl angezeigt, die Frage auch in einer allgemeinen Versammlung zu erörtern. Zwar bin ich nicht Arzt, sondern Lehrer, aber daß die Lehrerschaft bei der Frage zu Worte kommen muß, ist wohl unbestreitbar, und bisher ist diese mehr von ärztlicher[1]) als von pädagogischer Seite behandelt worden. Das Ideal des Berichterstatters wäre ja ein Mann, der der medizinischen und philosophischen Fakultät zugleich angehörte, aber solche Leute sind an sich in Deutschland sehr dünn gesät und für den vorliegenden Zweck nicht immer verfügbar. So möge man mit einem Lehrer fürlieb nehmen, der wenigstens das für sich hat, daß er hygienisch interessiert ist, daß er viel über die Frage nachgedacht und mit Ärzten wie mit Kollegen darüber seine Gedanken ausgetauscht hat.

In einer Hinsicht stehen die Besucher der höheren Schule jedenfalls nicht günstiger da als die der Volksschulen, das ist in bezug auf Schädigungen der Gesundheit, die sich aus ungeeigneten oder gar verfehlten Baulichkeiten und Einrichtungen des Schulgebäudes ergeben. Ein großer Teil der höheren Schulen, man kann wohl sagen ihre überwiegende Mehrzahl, sind in Gebäuden älteren Datums untergebracht, bei deren Errichtung man nur eine unvollkommene Einsicht in die hygienischen Bedingungen des Zusammenlebens einer größeren Schülerzahl hatte. Viele Volksschulen haben jetzt eine weit vollkommenere Einrichtung als manche altberühmte Gymnasien. Natürlich lassen sich derartige veraltete Gebäude nicht mit einem Schlage aus der Welt schaffen, aber es ließen sich an ihnen doch manche Verbesserungen anbringen, die wenigstens eine Abminderung hygienischer Übelstände bedeuten würden, und der Schularzt wäre in der Tat der berufene Mann, um wertvolle Anregungen nach dieser Seite zu geben, Anregungen, die von der Lehrerschaft selbst entweder überhaupt

[1]) Vgl. Leubuscher, Staatliche Schulärzte, Berlin, Reuther & Reichard 1902. Dr. med. Samosch, Über die Notwendigkeit der Anstellung von Schulärzten an höheren Lehranstalten, in der Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1903. Berger, Die Schularztfrage für höhere Lehranstalten, Hamburg, L. Voß 1904. Liebermann, Über die Aufgaben und die Ausbildung von Schulärzten, im Bericht über den Nürnberger Kongreß I 224 ff.

nicht ausgehen, weil sie unter der Macht der Gewohnheit stehend die Schäden gar nicht empfindet, oder aber von ihr nicht mit dem Nachdrucke vertreten werden könnten wie von einem amtlich eingesetzten Hüter und Wahrer der Gesundheit. Es sei hier z. B. hingewiesen auf die wertvollen Fingerzeige, die der Münchener Hygieniker Prof. Gruber bei dem Nürnberger internationalen Schulhygienekongreß vergangenes Jahr gab über die praktische Hebung der Lichtverhältnisse in älteren Schulgebäuden, auf Grund einer streng wissenschaftlichen Betrachtung der Dinge.[1])

In diesem Zusammenhange möge auch Bezug genommen werden auf die nach der wachsenden Überzeugung weiter Kreise der Lehrerschaft völlig verkehrte Richtung, in die das höhere Schulwesen der deutschen Großstädte seit den siebziger Jahren insofern geraten ist, als man die höheren Unterrichtsanstalten nur zu oft zu Schulkolossen, zu Schulkasernen hat anschwellen lassen, zum Schaden nicht nur der erzieherischen Aufgabe, die die Schule zu leisten hat, sondern auch zum Schaden der gesundheitlichen Verhältnisse, unter denen Lehrer wie Schüler leben. Es ist gar nicht zweifelhaft, daß die neuerdings auftretende Reaktion der Lehrerschaft gegen diese ungesunde Entwicklung viel mehr Aussicht auf Erfolg haben würde, wenn die Lehrerschaft an den Schulärzten hygienische Berater und Helfer hätte, die sich von den Schäden des Systems klare Rechenschaft gäben und mit größerem Nachdruck ihre Stimme dagegen erheben könnten. Gewiß werden die schon bestehenden Schulkasernen nicht so leicht beseitigt werden, aber es wäre schon ein nicht zu verachtender Gewinn, wenn man in der leider einmal eingeschlagenen falschen Richtung nicht weiter fortschritte, und auch dazu könnten uns die Schulärzte behilflich sein.

Wenn man manchmal gesagt hat, daß die gesellschaftlichen Kreise, aus denen sich die Schülerschaft der höheren Lehranstalten überwiegend zusammensetzt, meist in der Lage sind, die Hilfe des Hausarztes in Anspruch zu nehmen und dadurch gesundheitliche Schädigungen der Schulbesucher zu bekämpfen, so ist das doch nur in sehr bedingtem Grade zuzugeben. Einmal wird der Hausarzt im alten Sinne des Wortes angesichts der jetzt herrschenden Mode, bei ernsten Störungen möglichst gleich den Spezialarzt zu fragen, mehr und mehr zurückgedrängt, und sodann ziehen auch die materiell gut gestellten Kreise der Bevölkerung den Arzt doch in der Regel dann erst zu Rate, wenn eine gesundheitliche Störung wirklich zum Ausbruche gekommen ist, viel seltener dagegen in wahrhaft prophylaktischem Sinne, und gerade nach dieser Seite fällt der Schwerpunkt der schulärztlichen Tätigkeit. Nicht die Heilung ausgebildeter Schäden soll der Schularzt in die Hand nehmen — das wird nach wie vor Sache des Hausarztes oder des Spezialarztes bleiben —, sondern er soll lediglich dazu wirken, daß die hygienischen Bedingungen, unter denen die Jugend lebt, möglichst günstig gestaltet werden; er soll dazu wirken, daß ent-

[1] Vgl. Bericht über den Kongreß I 468–499, M. Gruber, Die Versorgung der Schulzimmer mit Tageslicht. Er weist besonders hin auf Verbreiterung der Fenster mit Zuhilfenahme von eisernen Trägern, die Erhöhung der Fensterstürze, Abschrägung der Fensterscheiben, Ersatz plumper alter Fensterrahmen durch schmächtige neue u. a. m.

stehende Schäden möglichst rechtzeitig erkannt werden, damit ihre Heilung mit Aussicht auf Erfolg unternommen werden kann, er soll bei den zahlreichen Fällen, in denen geistige Unvollkommenheiten ihre Hauptursache in körperlichen Defekten haben, dazu wirken, daß sie ihrem ursächlichen Verhältnis nach möglichst erkannt und wirksam abgestellt werden.

Was die Frage anlangt, ob krankhafte Zustände bei den Volksschülern häufiger auftreten als bei den Schülern der höheren Lehranstalten Deutschlands, so läßt sich zur Zeit eine umfassende und völlig befriedigende Antwort auf Grund einer exakten statistischen Grundlage noch nicht geben.[1]) Man ist ja von vornherein geneigt, zu glauben, daß die allgemeine Körperverfassung der Jugend auf den höheren Lehranstalten günstiger ist als die der Volksschüler, weil die Ernährungsverhältnisse in ersterem Falle besser sind, aber selbst wenn das eine allgemein festgestellte Tatsache wäre, würde man daraus doch noch keine Schlüsse auf das Zahlenverhältnis von Krankheitszuständen ziehen können. Einen wichtigen hygienischen Gradmesser bieten die Rekrutenaushebungen, und da steht es mit der von den höheren Schulen kommenden und studierenden Jugend nicht eben günstig; erst unlängst wies Generalarzt Dr. Meißner auf dem Frankfurter Kongreß für Volks- und Jugendspiele darauf hin, daß nur der dritte Teil dieser Jugend imstande ist, der Wehrpflicht zu genügen.[2]) Im Punkte der Nervosität ferner geht die allgemeine Anschauung dahin, daß sie bei der Jugend der höheren Stände weiter verbreitet ist als bei der Jugend der breiten Volksschichten, und was Störungen des Sehvermögens und solche der Herztätigkeit anlangt, so hat erst neuerdings wieder die schulärztliche Statistik von Sachsen-Meiningen das Ergebnis gebracht, daß die Besucher der höheren Schulen hier weit höhere Prozentzahlen stellen als die Volksschulen. Für die Sehstörungen, die namentlich auf dem Gebiete der Kurzsichtigkeit liegen, wußte man das bereits durch die Untersuchungen des berühmten Breslauer Ophthalmologen Hermann Cohn. Dieser hatte schon längst nachgewiesen, daß die Zahl der Kurzsichtigen mit den Anforderungen der Schule von der niedrigsten Dorfschule bis zu den Gymnasien herauf stetig zunimmt, daß ferner die Zahl der Kurzsichtigen in allen Schulen von Klasse zu Klasse steigt, und daß auch der durchschnittliche Grad der Kurzsichtigkeit von Klasse zu Klasse wächst.[3]) Diese feststehenden Tatsachen sind schon von sehr schwerwiegender

[1]) Die berühmten von Axel Key in Schweden, die von A. Hertel und der dänischen Kommission veranstalteten Untersuchungen, die sich auf viele Tausende von Schulbesuchern erstreckten, ergaben auch für höhere Schulen keineswegs ein günstiges Resultat.

[2]) Vgl. die Verhandlungen des VII. Deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele. Leipzig, B. G. Teubner 1905, S. 18: 'Unter den Schülern der höheren Schulen, namentlich der humanistischen, sind 60—70% der zum einjährigen Dienste berechtigten untauglich zum Heeresdienste.'

[3]) Dies Verhältnis gilt wohlgemerkt für Deutschland. Während selbst in einer Kleinstadt wie Meiningen 1901 am Gymnasium und Realgymnasium 34—40% Kurzsichtiger festgestellt wurden, bleibt in England das Verhältnis der kurzsichtigen Schüler noch unter 1%! Dir. Raydt, der in seinen 'Spielnachmittagen' (Leipzig 1905, S. 40) darauf hinweist, bemerkt dazu, daß die in England eingebürgerte Gewohnheit des täglichen Jugendspiels in

Bedeutung und weisen für sich allein auf die Notwendigkeit hin, gerade für die höheren Lehranstalten Schulärzte anzustellen, damit dem weiteren Umsichgreifen des Übels durch sachgemäße Methoden vorgebeugt werden kann. In seinem auf dem Nürnberger internationalen Kongreß gehaltenen Vortrage führte Prof. Cohn die einschlagende Schrift des Generalarztes Dr. Seggert an, in der es u. a. heißt: 'Die Kurzsichtigkeit bedroht bei immer weiterer Verbreitung die Wehrhaftigkeit der Nation. Die Sache ist viel zu ernst, um mit ein paar witzelnden Bemerkungen abgemacht zu werden: es handelt sich um den Nachwuchs der Armee, die Einjährig-Freiwilligen und die künftigen Offiziere, vorzugsweise aber um unsere Marine. Nebel, Regen und Schnee machen nicht nur den Soldaten, sondern auch den rekognoszierenden und die Distanz abschätzenden Offizieren die Brille unbrauchbar, und in der Marine ist das Brillentragen ganz unstatthaft. Wieviel tüchtige und für den Dienst zur See begeisterte junge Leute habe ich wegen ganz mäßiger und selbst geringer Kurzsichtigkeit zu ihrem großen Schmerze für untauglich erklären müssen.' Es möge hier noch hinzugefügt werden, daß Prof. Cohn noch im Jahre 1902 unter den von ihm untersuchten Breslauer Studenten 60 Prozent Kurzsichtige festgestellt hat. Wenn es nicht zweifelhaft sein kann, daß die von der Schule geforderte Naharbeit mit der leider festgestellten Erscheinung in Zusammenhange steht, so soll damit natürlich nicht gesagt sein, daß die Schule allein hier die Schuld trägt. Abgesehen davon, daß auch die Rasse hier von Bedeutung ist, kommt in Betracht, daß kurzsichtige Schüler oft von kurzsichtigen Eltern stammen, daß es also eine erbliche Anlage zur Kurzsichtigkeit gibt, und sodann muß ein billiger Beurteiler auch zugeben, daß ungünstige Verhältnisse im Elternhause hier oft stark einwirken können. Die Einführung des Schularztes an höheren Lehranstalten würde hier zweifellos dazu beitragen, und dieser äußerst wichtige Gesichtspunkt sollte von der Lehrerschaft angelegentlichst beachtet werden, eine klarere Scheidung zwischen der Verantwortung der Schule und der des Hauses herbeizuführen, als es bis jetzt möglich gewesen ist, wie sie sicher auch in manchen anderen Punkten zu einer gerechteren Würdigung der Schule und der von den Lehrern geleisteten Arbeit führen würde. Aber wie man auch zunächst über die Frage der Verantwortlichkeit von Schule und Haus für Krankheitszustände der Jugend denken möge, sicher ist jedenfalls, daß der Hebel zur Besserung am wirksamsten von der Schule aus eingesetzt wird, daß man von der Schule aus viel erfolgreicher auf das Haus einwirken kann als umgekehrt, und daß gerade die Einrichtung des Schularztes ein solcher Hebel ist. Wenn Hermann Schiller als Direktor des Gießener Gymnasiums infolge seines Zusammenarbeitens mit einem Ophthalmologen der dortigen Universität den schönen Erfolg erreichte, daß die Kurzsichtigkeit seiner Schüler im Laufe der Jahre bedeutend zurückging[1]), so würden ähnliche Ergebnisse

freier Luft viel dazu beitrage, die schädlichen Einflüsse des angestrengten Lesens und Schreibens auf das Auge wieder auszugleichen.

[1]) H. Schiller, Die Schularztfrage S. 15.

auf der Grundlage schulärztlicher Einrichtungen gewiß auch anderwärts zu erzielen sein.

Wenn es sich hier um ein besonders augenfälliges und weit verbreitetes Übel handelt, das für die Schaffung von Schulärzten gerade an höheren Lehranstalten spricht, so ist doch noch auf etwas anderes hinzuweisen, was hier sehr wesentlich in Frage kommt, auf den Umstand nämlich, daß ein starker Prozentsatz der Bevölkerung der höheren Schulen im Alter der Pubertät steht und dadurch ganz anders als die Volksschüler besonderen gesundheitlichen Gefahren und Störungen ausgesetzt ist, die für manche Schüler verhängnisvoll werden können. Mit Recht hat man gesagt, daß die Pubertät zu den kritischen Zeiten im menschlichen Leben gehört, in denen die Befolgung hygienischer Regeln noch dringlicher ist als sonst.[1]) Es handelt sich dabei um körperliche Vorgänge ebenso wie um seelische, und gerade in dieser eminent wichtigen Periode würde ein sachverständiger hygienischer Berater unserer Jugend äußerst heilsam wirken und von vornherein mehr Gehör finden als der Lehrer, dessen Mahnungen der Jugend nur zu oft in falschem Lichte erscheinen. Ja, der Schularzt würde dem Lehrer gerade von diesem Gesichtspunkte aus ein wertvoller Bundesgenosse sein und ihm die Behandlung dieses vielleicht schwierigsten Teiles unserer Jugend erleichtern helfen. An einer Vollanstalt kam einmal der Fall vor, daß ein Tertianer, ein harmloser, gutartiger Junge, der bis dahin in seinem sittlichen Verhalten keinen ernsten Anstoß gegeben hatte, dimittiert wurde, weil er die Fensterbehänge seiner Klasse und einen Kehrichthaufen im Schulkeller in Brand gesteckt, außerdem auch die Gashähne seiner Klasse heimlich geöffnet hatte, nach eigener Angabe zu dem Zwecke, um möglichst bald von der Schule wegzukommen, an der er ganz unbegründeterweise seine Nichtversetzung befürchtete. Nachdem die Dimission beschlossen war, veranlaßte der Vater eine Untersuchung durch den Nervenarzt, deren vom Amtsarzte bestätigtes Ergebnis dies war, daß der in der Pubertät stehende Junge unter dem Drucke hypochondrischer Angstgefühle gehandelt habe und daher für sein Tun nicht verantwortlich gemacht werden könne. Infolgedessen mußte natürlich die Dimission wieder rückgängig gemacht werden. Man darf wohl annehmen, daß ein der Anstalt beigegebener Schularzt die pathologische Natur des Falles von vornherein erkannt und einer irrtümlichen Behandlung vorgebeugt haben würde.

Allerdings würde der Schularzt die Arbeit des Lehrers sowohl nach der unterrichtlichen wie nach der erzieherischen Seite wesentlich unterstützen. Bekanntlich soll der Lehrer individualisieren, soweit das im Klassenunterrichte möglich ist. Das erstreckt sich natürlich nicht auf das Quantum des Lehrstoffes, denn dieser ist der nämliche für alle Schüler einer Klasse, weil das Lehrziel für alle das gleiche ist, wohl aber soll in der Art der Behandlung der einzelnen Schüler individualisiert werden, und hier gilt es die psychologische

[1]) Prof. Weygandt in seinem bekannten Erfurter Vortrage von 1904: Die höhere Schule und die Alkoholfrage (Berlin W., Fasanenstr. 59, Mäßigkeitsverlag).

Kunst, einen jeden einzelnen Schüler nach seiner besonderen Wesenheit anzufassen. Das ist eine sehr schwierige Kunst, denn nicht jedes Schülers Art liegt vor uns wie ein offenes Buch, und es gehören gar manche Beobachtungen und Abwägungen dazu, ehe man ein deutliches Bild von der Individualität eines Schülers gewinnt, und wenn man es zu haben glaubt, so sieht man schließlich nur zu oft, daß es noch revisionsbedürftig ist. Hier würden uns nun die Beobachtungen des Schularztes eine wertvolle Stütze bieten, um zu einer volleren Kenntnis der jugendlichen Individualitäten zu gelangen und ihnen in noch höherem Grade gerecht zu werden, als es jetzt möglich ist. Bei dem engen Zusammenhange zwischen Körper und Geist würden die die körperliche Eigenart der Schüler betreffenden Feststellungen des Schularztes eine wichtige Unterlage für die Bildung eines Urteils gewähren, manche Winke für die besondere Behandlung der einzelnen würden daraus abzuleiten sein, und wahrscheinlich würde auch mancher Fehlgriff in der Beurteilung der Schüler dann vermieden werden. Denn nur zu oft finden geistige Unvollkommenheiten der Schüler, die sich dem Lehrer unangenehm bemerklich machen, ihre letzte Erklärung in gewissen körperlichen Leidenszuständen, und wenn die Erzieher selbst, wie es tatsächlich manchmal vorkommt, nichts davon wissen, so können sie ein sehr falsches Urteil fällen. Ein Knabe z. B., der infolge von adenoiden Wucherungen ein vermindertes Gehör hat, kann dann als unaufmerksam, zerstreut, wenn nicht gar als böswillig erscheinen und womöglich in Strafe genommen werden, während es sich nur um das physische Unvermögen handelt, den Worten des Lehrers zu folgen. Nicht minder kann eine unerkannt gebliebene Sehschwäche zum Anlaß einer falschen Beurteilung des Schülers werden. Jedenfalls hat der Lehrer allen Anlaß, die Hilfe, die der Schularzt ihm zur besseren Erkennung der Eigenart seiner Schüler bieten kann, nicht von der Hand zu weisen.

Und würde es wohl eine zu kühne Annahme sein, wenn man sagt, daß der Schularzt dem höheren Lehrerstande auch noch in anderem Sinne wertvolle Unterstützung leisten könnte?[1]) Wenngleich die Einrichtung vor allem unter dem Gesichtspunkte der Schüler befürwortet werden muß, so ist doch nicht zu verkennen, daß die Sache des Schülers im Grunde hier untrennbar ist von der des Lehrers, und daß alles, was das hygienische Wohlbefinden des Lehrers fördert, zugleich auch dem Schüler zugute kommen muß. Darum würde die Tätigkeit des Schularztes, wenn sie sich einmal in unseren höheren Lehranstalten eingebürgert hat, ihrem eigentlichen Zwecke durchaus nicht entfremdet werden, wenn sie die Arbeitsverhältnisse des höheren Lehrerstandes zum Gegenstande exakter Forschung machte, und auf dieser Grundlage würden die berechtigten Ansprüche des höheren Lehrerstandes auf eine angemessene Bewer-

[1]) In diesem Sinne äußert sich auch Kreisarzt Dr. H. Berger, in der oben zitierten Schrift S. 46 ff. Der verstorbene Hallenser Arzt Schmid-Monnard dachte sich, daß der Schularzt zugleich Lehrerarzt sein müsse, der die Aufgabe hätte, Urlaubszeugnisse auszustellen, der Lehrerüberbürdung vorzubeugen, und der gegebenenfalls für Gehaltsaufbesserungen der Lehrer einzutreten habe. Vgl. seinen Aufsatz: Die Aufgaben des Schularztes, in der Politisch-anthropol. Revue I Nr. 3.

tung seiner Arbeitsleistung mit noch ganz anderem Nachdruck zu vertreten sein. Wenn z. B. das Sächsische Gesetz über die höheren Schulen vom 22. Aug. 1876 die ordentlichen Lehrer bis zur Höhe von 24 Unterrichtsstunden wöchentlich verpflichtet, so erschien das im Lichte der damaligen Erkenntnis für Laien keineswegs als eine zu hoch gespannte Forderung, und man glaubte ja dabei sogar noch den Lehrern die Pflicht der unentgeltlichen gegenseitigen Vertretung bis zur Dauer von 6 Wochen auferlegen zu sollen. Wohl auch heute noch erscheint dem Laien eine wöchentliche Beauftragung des akademisch gebildeten Lehrers mit 24 Unterrichtsstunden im Höchstfall nicht als übertrieben, weil er die Arbeit des Lehrers gern als eine Art Bureauarbeit einschätzt. Schulhygieniker aber wissen, daß der Kräfteverbrauch einer Unterrichtsstunde ganz anders stark ist als der einer Bureaustunde und setzen daher den Ermüdungswert einer Unterrichtsstunde wenigstens gleich 2 Bureaustunden an.[1]) In der Tat zwingt der Unterricht zu einer viel schärferen Zusammenfassung der Kräfte. Die Aufmerksamkeit des Lehrers ist beständig nach zwei Seiten hin notwendig: nach der Seite des Stoffes, der methodisch dargeboten werden muß, und nach der Seite der Schüler, die gleichzeitig in Disziplin zu erhalten sind. Die dabei zu leistende Nervenanspannung wächst natürlich mit der Zahl der Schüler, und es ist keineswegs gleichgiltig, ob man es mit 25, mit 30 oder mit 40 Schülern zu tun hat. Dazu kommt das Atmen in oft mangelhafter Luft, die Notwendigkeit des anhaltend lauten Sprechens, die häufige Verkümmerung der zwischen zwei Unterrichtsstunden fallenden und an und für sich knapp bemessenen Erholungspausen, in denen mancherlei amtliche und andere Geschäfte zu erledigen sind. Das alles sind Umstände, die hygienisch nicht günstig wirken, und die um so mehr empfunden werden müssen, wenn der höhere Lehrerstand in seiner äußeren Stellung ungünstig dasteht. Bedenkt man, daß die Qualität des Unterrichts unter der Einwirkung solcher Verhältnisse gedrückt werden muß, daß also in letzter Linie doch die Schüler dabei in Mitleidenschaft gezogen werden, so ist es gewiß kein unberechtigter Standesegoismus, wenn ich hier der Hoffnung Ausdruck gebe, daß der Schularzt der Zukunft, der Gelegenheit haben wird die Lehrerschaft bei ihrer Arbeit zu beobachten, einen Teil seiner wertvollen Kraft auch der wissenschaftlichen Untersuchung der Arbeitsleistung des Lehrers zuwenden und so allmählich eine richtigere Einschätzung derselben herbeiführen wird, als sie in der bisherigen Praxis der Gesetzgebung und Verwaltung üblich gewesen ist.

Wenn hier der Schularzt als eine für die höheren Schulen notwendige Einrichtung verlangt wird, so möge ein für allemal ausgesprochen sein, daß dabei an höhere Mädchenschulen nicht weniger zu denken ist als an Knabenschulen, und zwar nicht nur an die öffentlichen, sondern besonders auch an die Privatmädchenschulen, deren hygienische Einrichtungen manchmal sehr zu wünschen lassen. So wenig es sachlich gerechtfertigt werden kann, daß die

[1]) Vgl. Ludwig Wagner, Die geistige Überbürdung in der modernen Kultur. Leipzig, A. Barth 1905, S. 192 ff.: Die Überbürdung der Oberlehrer.

Einrichtung auf Volksschulen beschränkt bleibt, so wenig wäre es begreiflich, wenn man die höheren Mädchenschulen von den Wohltaten der Einrichtung ausschließen wollte. Ja, wenn man erwägt, wie außerordentlich groß die Bedeutung der Mütter für Familie und Staat ist und naturgemäß sein muß, so wird man es für eine besonders wichtige Aufgabe halten, gerade die weibliche Jugend, aus der die künftigen Mütter hervorgehen, mit allen den hygienischen Bürgschaften zu umgeben, über die wir heute verfügen. Das drängt sich um so mehr auf, da der Gesundheitsstand der unsere höheren Mädchenschulen besuchenden Jugend im allgemeinen keineswegs sehr günstig ist. Blutarmut, Bleichsucht sind da weitverbreitete Erscheinungen, und in dieser Hinsicht, wie auch in Bezug auf Skoliose, zeigen die Mädchen einen weit stärkeren Prozentsatz als die Knaben. Dazu kommt auch, daß die Pubertätsentwicklung bei Mädchen noch zu erheblicheren Leidenszuständen führt, als es bei Knaben in dem entsprechenden Alter der Fall ist, so daß sich auch aus dieser Erwägung hygienische Fürsorge gerade für die höheren Mädchenschulen entschieden empfiehlt. Dabei bin ich allerdings der Meinung, daß eine Schulärztin hier noch nützlicher wirken könnte als ein Schularzt, und die in Charlottenburg und Breslau gemachten Erfahrungen scheinen diese Meinung zu stützen. Überall da jedoch, wo eine Ärztin nicht zu beschaffen ist — und es wird noch geraume Zeit vergehen, ehe eine ausreichende Zahl weiblicher Mediziner vorhanden ist —, mag man unbedenklich Schulärzte auch an höheren Mädchenschulen verwenden. Diese werden dabei entschieden besser fahren als bei dem jetzigen Zustande.

Wenn die höhere Lehrerschaft der Einrichtung des Schularztes bisher noch wenig geneigt gewesen ist, ja sich vielfach sogar feindlich dazu gestellt hat, so findet das seine Erklärung einmal darin, daß die Schulhygiene im akademischen Studium der Kandidaten des höheren Lehramts bis jetzt noch gar keine Rolle gespielt hat, so daß den unmittelbar Beteiligten in der Regel die Voraussetzung für eine richtige Abschätzung der hygienischen Vorteile fehlt, die die Einrichtung für Schüler wie für Lehrer bietet. Was die Gymnasien anlangt, so ist nicht zu leugnen, daß sie seit Lorinser zum Teil sehr heftige, weit über das Ziel hinausschießende Angriffe von medizinischer Seite erfahren haben, und daß infolge davon eine weitgehende Verstimmung der Lehrerschaft gegenüber den Ärzten Platz gegriffen hat. Daneben ist aber auch die Tatsache zu berücksichtigen, daß im Anfangsstadium der Entwicklung der Schularztfrage medizinischerseits Auffassungen über die Stellung des Schularztes vorgetragen und Forderungen erhoben wurden, die nicht nur die Behörden, sondern auch die Lehrer kopfscheu machen mußten. Ich meine hier namentlich den schon erwähnten Breslauer Augenarzt H. Cohn, der das unbestreitbare Verdienst hat, durch seine Spezialuntersuchungen den Hauptanstoß zur Einrichtung des Schularztes gegeben zu haben. Es mag ja sein, daß er unter dem Eindrucke der allerdings beunruhigenden Ergebnisse, zu denen er gelangt war, die Unerläßlichkeit einer Reform besonders lebhaft empfand, trotzdem aber war es doch ein taktischer Fehler von ihm, das darf man jetzt sagen, wenn er 1880 auf

der Danziger Naturforscherversammlung einen Schularzt mit diktatorischer Machtvollkommenheit verlangte. Allerdings hat er sich später bemüht, diesen Ausdruck abzuschwächen, so namentlich 1887 auf dem Wiener Hygienekongresse, wo er erklärend bemerkte, daß das Wort Diktator nicht im altrömischen Sinne aufzufassen sei, sondern sehr cum grano salis, mit allen Kautelen der Beschwerdeinstanz, und daß diktatorisch im Grunde weiter nichts bedeute als 'höchst energisch'. Aber der Eindruck des Danziger Wortes war in der pädagogischen Welt nun einmal vorhanden und wurde durch die Wiener Korrektur nicht beseitigt, namentlich soweit die höhere Lehrerschaft Deutschlands in Frage kommt. Sie glaubte, daß ihr im Schularzt ein neuer Vorgesetzter drohe, und nach einem solchen konnte sie natürlich gar kein Verlangen haben, da unsere Schulverfassungen ja schon überreichlich von bureaukratischem Geiste durchsetzt sind.[1]) Lange Jahre mußten daher vergehen, ehe der ungünstige Eindruck der Cohnschen Äußerung einigermaßen verwischt war. Wenn ich hier davon rede, so tue ich es ohne die Besorgnis, daß dadurch erneut eine feindselige Stimmung bei der Lehrerschaft hervorgerufen werden könnte. Das war vor 25 Jahren möglich und erklärlich, weil damals in Deutschland der Schularzt überhaupt noch gar nichts Greifbares war. Heute aber ist das ausgeschlossen, da der Schularzt an den deutschen Volksschulen schon eine weite Verbreitung gefunden hat — es gibt ihrer jetzt etwa 600[2]) in mehr als 200 Städten, und die damit gemachten Erfahrungen erstrecken sich schon über ein Jahrzehnt. Nirgends hat man daran gedacht, dem Schularzt die Stellung eines Diktators zu geben, sondern überall ist er lediglich der technische Berater der Schule in Sachen der Schulgesundheitspflege, dem eine ausführende Tätigkeit nur insoweit zusteht, als seine Dienstinstruktion es ausdrücklich ausspricht, der im übrigen aber niemandem Befehle zu erteilen hat, nicht einmal dem Schuldiener. In diesem Sinne sind alle Dienstinstruktionen gehalten, die für die Schulärzte der Volksschulen in Deutschland erlassen worden sind, und es ist völlig ausgeschlossen, daß die Einrichtung an höheren Lehranstalten einen anderen Charakter haben könnte. Auch hier würde der Schularzt dem Leiter der Anstalt nicht übergeordnet oder nebengeordnet sein, sondern untergeordnet, und für alle seine Vorschläge, soweit sie nicht unmittelbar auf seinen Dienstinstruktionen beruhen, hätte er erst die Zustimmung des Leiters zu gewinnen. Daß eine ersprießliche Tätigkeit in solchem Rahmen möglich ist, zeigen die an den deutschen Volksschulen gemachten Erfahrungen, und man darf zu den Direktoren der höheren Lehranstalten wohl das Vertrauen haben, daß sie hinter den Volksschuldirektoren nicht zurückstehen werden, wenn es sich darum handelt,

[1]) S. den Nachweis dafür in dem ausgezeichneten Werke von Prof. Morsch: Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1905.

[2]) Wenn das jemandem als eine besonders hohe Ziffer erscheinen sollte, so denkt man bescheidener, wenn man weiß, daß Japan schon im Jahre 1902 nicht weniger als 3758 Schulärzte besaß (vgl. die Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1903, S. 263). Damit vergleiche man die Berichte vom ostasiatischen Kriegsschauplatz über das außerordentliche hygienische Verständnis der japanischen Truppen.

das gesundheitliche Wohl unserer Jugend durch rationelle Maßnahmen zu fördern, und daß sie das Wirken des Schularztes nicht durch bureaukratische Engherzigkeit lahm legen werden. Der Schularzt seinerseits, der gerade für höhere Schulen viel strenger auszuwählen sein wird als für Volksschulen und unter dem man sich nur einen erfahrenen, angesehenen Arzt von Takt und Einsicht, von ernster, sittlicher Lebensauffassung denken kann, gegen dessen Persönlichkeit der Leiter der Schule keinen Einwand zu erheben hätte[1]), wird selbstverständlich alles unterlassen, was auch nur von fern als Übergriff in fremde Kompetenzen erscheinen könnte, seien es die des Direktors oder die der Lehrer, er wird sich streng an den ihm vorgezeichneten Rahmen halten, diesen aber auch mit dem ganzen Geiste der Einrichtung zu erfüllen trachten. Da die pädagogische wie schulärztliche Tätigkeit ihren gemeinsamen Berührungspunkt im Wohle der Jugend findet, so wird ein freundliches Zusammenwirken, dessen darf man gewiß sein, unschwer Platz greifen.

Fassen wir nun die Tätigkeit des Schularztes im einzelnen ins Auge, so erstreckt sie sich naturgemäß zunächst auf das Schulgebäude und seine verschiedenen Einrichtungen einschließlich der Subsellien und der anderen Stücke des Klassenmobiliars, auf die Aborte, die Erholungsplätze, die Turnhallen, auf die Belichtungs- und Beleuchtungsverhältnisse, die Temperatur, die Ventilation. Daß eine sachverständige Kontrolle in diesen Dingen überaus wünschenswert ist, darüber kann nicht der geringste Zweifel bestehen, und tatsächlich ist dies wenigstens in Deutschland wohl überall der ursprüngliche Kern der schulärztlichen Einrichtung gewesen. Man ist sich von vornherein darüber klar gewesen, daß eine hygienische Überwachung der Schulräume und aller dazu gehörigen Einrichtungen in die unmittelbarste Kompetenz des Schularztes fällt, weil Vernachlässigungen auf diesem Gebiete für die Dauer unfehlbar zu mehr oder weniger fühlbaren Gesundheitsstörungen bei dem Benützen der Räume führen müssen. Es ist gewiß nur zu begrüßen, daß ein besonderes Organ vorhanden ist, das von Amts wegen seine Aufmerksamkeit nach dieser Seite zu lenken hat und befugt wie verpflichtet ist, auf Abhilfe etwa beobachteter Mißstände Antrag zu stellen. Die Lehrer selbst einschließlich des Direktors sind zu sehr durch andere Aufgaben in Anspruch genommen, um eine entsprechende Tätigkeit entfalten zu können, auch gehen ihnen die zu genauerer Beurteilung nötigen technischen Kenntnisse nur zu oft ab, und doch empfinden sie selbst das Bedürfnis nach einer solchen Kontrolle und ergehen sich gern in Klagen über Unvollkommenheiten der Schuleinrichtungen, weil sie instinktiv das Gefühl haben, daß sie selbst ebenso wie die Schüler in ihrem gesundheitlichen Wohlbefinden darunter zu leiden haben. Ja, wie mir mitgeteilt wurde, gibt es eine Vollanstalt, an der das Kollegium einen Herrn aus seiner Mitte zum „Reinlich-

[1]) Es versteht sich wohl von selbst, daß keine Behörde einen Schularzt für eine höhere Lehranstalt ernennen könnte, dessen Person dem Leiter dieser Anstalt nicht genehm wäre. Das ist eine in der Sache selbst begründete Forderung, denn der Erfolg der Einrichtung wird wesentlich bedingt sein vom harmonischen Zusammenwirken zwischen Direktor und Schularzt.

keitsinspektor' erwählt hat, der die eine besondere Seite der Sauberkeit und Lüftung ins Auge zu fassen hat. Nach dem, was mir bekannt geworden, versieht der betreffende Herr seine Funktion mit Ernst und Eifer, aber mit nur unbefriedigendem Erfolge, besonders weil er dabei zu wenig Unterstützung findet. Es ist aber wohl ohne weiteres einleuchtend, daß das Vorhandensein eines amtlich berufenen, zur Schule gehörigen Sanitätsorgans eine ganz anders wirksame Bürgschaft für die gute Haltung der Schuleinrichtungen bieten würde.

So wichtig aber diese Tätigkeit auch ist, so kann sie den Begriff des Schularztes doch noch nicht erschöpfen, und wie man in den Volksschulen bald dazu gekommen ist, auch die Überwachung des Gesundheitszustandes der Schüler unter die Kompetenz des Schularztes zu stellen, so wird man an den höheren Lehranstalten gut tun, diesen Punkt von vornherein als etwas ungemein Bedeutsames ins Auge zu fassen und zweckmäßig zu organisieren. Soll man aber nun das an den Volksschulen übliche Verfahren ohne weiteres herübernehmen und vom Schularzte selbst eine eingehende Untersuchung jedes neu aufgenommenen Schülers vornehmen lassen? In kleinen Verhältnissen mag das wohl ausführbar sein, in großstädtischen aber, mit ihren starken Schülerfrequenzen, würde es sich zur Erleichterung der allgemeinen Tätigkeit des Schularztes wohl empfehlen, und auch zur Schonung etwaiger Empfindlichkeit der Eltern, entsprechend dem in den ungarischen Mittelschulen üblichen Verfahren die Untersuchung der neu eintretenden Schüler dem Hausarzte zu überweisen, der sie auf Grund eines einheitlich von der Behörde vorzuschreibenden Schemas auszuführen hätte, auf Kosten der Eltern der betreffenden Schüler. Eine Untersuchung der neu eintretenden Schüler findet in Ungarn durch den Schularzt nur dann statt, wenn er eine Nachprüfung des Gesundheitsbefundes für nötig hält, oder bei Kindern ganz unbemittelter Familien, die aber dann ein Armutszeugnis nachzuweisen haben.[1]) Im allgemeinen gehören ja die Besucher der höheren Schulen zu den sozial günstiger gestellten Klassen, und daher kann ein solches Verfahren wohl nicht ernstlichen Bedenken begegnen. In der einen oder der anderen Weise vorgenommen, wesentlich ist jedenfalls vor allem dies, daß eine gründliche ärztliche Untersuchung aller neu eintretenden Schüler nach einheitlichen Gesichtspunkten stattfindet, und daß der festgestellte Befund auf einem Gesundheitsbogen eingetragen wird, mit besonderen für die Schule bestimmten Bemerkungen betreffs der etwaigen Rücksichtnahme, die der Zustand des Schülers nach der einen oder der anderen Seite verlangt. Bei der Untersuchung durch den Schularzt würden natürlich in manchen Fällen auch Mitteilungen an das Haus erforderlich sein, durch die auf einen vorgefundenen Schaden hingewiesen und ärztliche Behandlung empfohlen würde. In gewissen Perioden würde die Untersuchung zu erneuern sein, wobei solche Schüler eine besondere Aufmerksamkeit zu erfahren hätten, bei denen schon früher eine krankhafte Veranlagung festgestellt worden ist. Will man diese periodische

[1]) Vgl. den von Prof. Liebermann auf dem Nürnberger Kongresse gehaltenen Vortrag: Über die Aufgaben und die Ausbildung von Schulärzten, Bericht I 224—247.

Untersuchung nicht zu einer allgemeinen Einrichtung für alle Schulen machen, so ist eine erneute Untersuchung nach meiningischem Vorgange doch jedenfalls dann vorzunehmen, wenn die Erstuntersuchung eine Abweichung vom Normalen ergeben hat, oder wenn aus irgend einem anderem Anlaß, namentlich auf Grund der Beobachtungen der Lehrer, der Verdacht besteht, daß sich seit der ersten Untersuchung eine krankhafte Veränderung eingestellt hat. Sehr erwägenswert ist die meiningische Bestimmung, nach der die Schüler auch vor ihrem Abgange mit Rücksicht auf ihren künftigen Beruf zu untersuchen sind, um festzustellen, ob die körperlichen Eigenschaften und der Gesundheitsstand für die getroffene Wahl ausreichend erscheinen.

Auch die sog. Sitzenbleiber, diese Schmerzenskinder der höheren Schulen, würden Gegenstand einer besonderen schulärztlichen Beachtung zu sein haben, um ihrer selbst willen und um der Schule willen. Man darf wohl vermuten, daß dabei manche bisher unerkannt gebliebene gesundheitliche Störungen zu Tage treten würden, deren Beseitigung im Interesse der Betreffenden liegt. In manchen Fällen würde der Schularzt gewiß auch von seinem Standpunkte aus bestätigen müssen, daß der Schüler den Anforderungen der höheren Lehranstalt nicht gewachsen ist, und der wohlgemeinte Rat zum Abgange würde durch seine Gründe noch verstärkt werden können.

Aus dem Prinzip der gesundheitlichen Überwachung der Schulen, die dem Schularzte zuzuweisen ist, würde ferner die Folgerung zu ziehen sein, daß er etwaige Gesuche um Dispens von einzelnen Unterrichtsfächern, wie vom Turnen[1]) oder Singen, zu begutachten hätte[2]), nicht minder die bekannten Gesuche um Verlängerung der großen Ferien oder um frühere Beurlaubung in die großen Ferien, mit denen zu gewissen Zeiten die Direktoren heimgesucht zu werden pflegen.[3]) Zur Zeit liegt es hier so, daß oft genug der Hausarzt der Schule gegenüber als eine Art Diktator auftritt, und daß diese gar keine praktische Möglichkeit hat, ihre etwaige andere Auffassung geltend zu machen. Unter Umständen, d. h. nur in zweifelhaften Fällen, könnte man den Schularzt auch gutachtlich über die Frage hören, ob es sich empfiehlt, einen Schüler zum fakultativen Unterricht zuzulassen, zu dem sich tatsächlich manche Schüler melden, die einer neuen Belastung nicht gewachsen sind. Ob man dem Schularzt in besonders verdächtigen Fällen auch das Recht zuwiese, bei anderweit ungenügend erscheinender Entschuldigung einen Schüler im Auftrage der

[1]) Nach der Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1905, S. 501 werden die Turndispense von den Ärzten gegenwärtig sehr verschieden behandelt. Am Köllnischen Gymnasium in Berlin waren 1904/5 nur 7 % der Schüler vom Turnen dispensiert, am Joachimsthalschen zu derselben Zeit 21 %.

[2]) Da diese Aufstellung bei der Debatte über den obigen Vortrag in Leipzig von medizinischer Seite angefochten wurde, sei hier darauf hingewiesen, daß auf dem schon erwähnten Frankfurter Kongresse für Volks- und Jugendspiele Geh. Med.-Rat Dr. Finkler-Bonn sich nachdrücklich dafür aussprach. Vgl. die Verhandlungen S. 75.

[3]) Ein großer Teil der Jahresberichte der höheren Schulen Berlins klagen sehr lebhaft über die Häufigkeit solcher Gesuche und kündigen an, daß in zweifelhaften Fällen das Zeugnis eines Kreisarztes eingefordert werden wird.

Direktion besonders zu untersuchen, bedürfte einer sorgfältigen Erwägung. Schon die bloße Möglichkeit einer solchen amtlichen Revision würde gewiß abschreckend auf die Schwänzneigung gewisser Schüler oberer Klassen wirken. Aber andererseits hätte es doch wiederum Bedenken, wenn man den Schularzt zu einer Art von Polizeibeamten machen wollte, und es fragt sich, ob der damit erzielte Gewinn nicht durch ernste Nachteile mehr als aufgewogen würde. Aber davon ganz abgesehen fehlt es jedenfalls nicht an konkreten Fällen im Schulleben, wo die Schularzteinrichtung wertvolle Kriterien zur Beurteilung der Schüler liefern könnte, wo sie von den Lehrern selbst als eine wichtige Ergänzung der bestehenden Organisation mit Freuden begrüßt werden würde.

Wenn die bisher behandelten Punkte, Hygiene des Schulgebäudes und Überwachung des Gesundheitsstandes der Schüler, nach allseitigem Zugeständnis den Grundstock der schulärztlichen Tätigkeit zu bilden haben, auf den unter keinen Umständen verzichtet werden kann und der bei einer Organisation der Einrichtung jedenfalls zuerst zu berücksichtigen sein würde, so gibt es daneben doch noch andere Betätigungen des Schularztes, die man bei einer möglichst vollkommenen Organisation kaum missen möchte, von deren Berücksichtigung man jedoch das Inslebentreten der Einrichtung nicht abhängig machen dürfte. Viel hängt hier von der Persönlichkeit des in Frage kommenden Schularztes ab, und von ihr wird die praktische Ausführung der nun folgenden Punkte wesentlich bedingt sein. Ich meine hier zunächst die hygienische Belehrung der Schüler, namentlich der älteren, in den für ihre Entwicklung bedeutsamen Fragen.[1]) Nicht in dem Sinne, als ob der Schularzt an der höheren Lehranstalt mit einem systematischen Unterricht in der Hygiene zu betrauen wäre, wie das in Ungarn geschieht. Nach dem, was über diese Einrichtung verlautet, die seit 1903 auch in Bulgarien nachgebildet ist[2]), läßt sich wohl annehmen, daß damit Erfolge erzielt werden. Nur würde sie für unsere Verhältnisse schon eine tiefer greifende Änderung bedeuten und dürfte sich daher wenigstens zunächst bei uns nicht empfehlen. Ebensowenig möchte ein fakultativer Hygieneunterricht durch den Schularzt in unsere höheren Lehranstalten einzuführen sein. Viel leichter ausführbar dagegen wäre es bei uns, den Schularzt gelegentlich in einer oberen Klasse oder in mehreren für den Zweck kombinierten Klassen einen hygienischen Vortrag halten zu lassen, unter Ausfall einer planmäßigen Unterrichtslektion. Ich denke hierbei besonders an ein Gebiet, das der eigentliche Unterricht bisher noch nicht angebaut hat, dessen Berücksichtigung sich aber doch mehr und mehr aufdrängt, weil es von der größten Wichtigkeit für jeden jungen Menschen ist, weil seine ganze Zukunft und nicht bloß seine Zukunft oft geradezu von seinem Verhalten zu diesem Gebiete bedingt ist, ich meine die Beziehungen der heranreifenden Jugend zum Ge-

[1]) Eine ähnliche Auffassung vertritt nach medizinischer Seite Oberarzt Dr. A. Schott-Weinsberg in einem Aufsatz der Münchener Mediz. Wochenschrift (Nr. 44), von dem der Verfasser erst nach Abschluß des Obigen Kenntnis erhielt.

[2]) Vgl. den Vortrag des bulgarischen Unterrichtsministers Dr. Schischmanow in Nürnberg: Les médecins scolaires en Bulgarie, im Berichte III 322 ff.

schlechtsleben. Es wäre eine grundverkehrte, eine verhängnisvolle Prüderie, vor der Tatsache die Augen zu verschließen, daß ein nicht unerheblicher Teil der studierenden Jugend es für erlaubt hält, mit Prostituierten in Verkehr zu treten, und daß diese Unsitte bereits ihre Schatten in die obersten Klassen der höheren Schule hereinwirft. Es ist leider statistisch nachgewiesen, daß der Student in Deutschland einen erschreckend hohen Prozentsatz zu den Geschlechtskrankheiten stellt, ungefähr in gleicher Höhe wie die Kellnerinnen, und wenn hier nicht energische, zielbewußte Vorkehrungen getroffen werden, so ist ernstlich zu befürchten, daß das Übel weiterfrißt, namentlich in die Generation herein, die noch die Oberklassen der höheren Schulen besucht. Denn der Student ist nun einmal das Ideal, dem die älteren Schüler zustreben und das sie besonders nach seiner schlechten Seite nachzuahmen suchen. Es ist nun gewiß nur zu billigen, wenn man auf die Studenten im Sinne einer reineren und edleren Lebensführung einwirkt, aber das genügt noch nicht, und man begreift jetzt mehr und mehr, daß der Hebel schon früher eingesetzt werden muß, ehe die unsittliche Lebensführung zu einer Gewohnheit geworden ist, aus der der einzelne sich oft erst dann, wenn überhaupt, losreißt, nachdem er bleibende Schäden davongetragen hat. Das heißt also: die Prophylaxe muß bereits auf der höheren Schule beginnen, und kann dann am besten in die Hände des Schularztes gelegt werden, aus dessen Munde die sexuelle Belehrung den älteren Schülern ganz anders wirksam entgegengebracht wird als aus dem Munde des Lehrers. Wenn der große französische Philosoph Descartes die Medizin einmal als diejenige Wissenschaft bezeichnet hat, von der sich die Moral die größte Förderung versprechen darf, so gilt das besonders von dem hier in Rede stehenden Gebiete, und hier gerade vermöchte der Schularzt uns Lehrern eine überaus wertvolle Bundesgenossenschaft zu leisten. Wenn der Lehrer hier die Jugend warnt, so kann das nur zu leicht als der Ausfluß einer grämlichen, jugendfeindlichen Philosophie erscheinen, die man gern in den Wind schlägt. Führt aber ein Arzt der Jugend vor, daß die so beliebte Lehre des Sichauslebens und Sichaustobens in die schließliche Verkümmerung des gesamten Lebensorganismus, wenn nicht gar in die Zerstörung der Manneskraft ausmündet, setzt ihr der Arzt auseinander, daß jeder Gebrauch der Geschlechtsorgane vor der vollendeten Mannesreife ein Mißbrauch ist, eine Naturwidrigkeit, die sich am Individuum und an der Rasse rächt, daß die medizinische Wissenschaft keinerlei Krankheit und keinerlei Schwäche kennt, die aus dem reinen und sittlichen Leben eines heranreifenden jungen Menschen entstände, so muß das auf jeden vernünftigen Schüler Eindruck machen. Nichts schärft das Gewissen so wie das Wissen, sagt der skandinavische Dichter, der diesen Fragen seine besondere Aufmerksamkeit gewidmet und der die Lehre von der zweifachen Moral mit der größten Entschiedenheit bekämpft hat. Nun so sorgen wir auch dafür, daß den älteren Schülern unserer höheren Lehranstalten rechtzeitig die Augen über die verhängnisvollen Gefahren geöffnet werden, denen so viele von ihnen in völliger Unkenntnis entgegentaumeln, und wir werden ihnen einen ungeheuern Dienst erwiesen haben. Es ist sicher kein Zufall, daß man diese

Aufgabe seit schon einem Jahre an verschiedenen Punkten Deutschlands bereits praktisch angefaßt hat, indem man Vertreter der Medizin vor älteren Schülern sexualhygienische Vorträge hat halten lassen, teils vor den Schülern einer einzelnen Anstalt, teils vor einer Versammlung von Schülern verschiedener Lehranstalten einer größeren Stadt. So in Frankfurt a. M., so in Elberfeld, so auch schon zweimal hier in Leipzig. Aus den darüber erschienenen Berichten geht hervor, daß man überall das Wertvolle solcher Veranstaltungen anerkennt und den Wunsch empfindet, sie möchten sich zu einer stehenden Einrichtung ausgestalten. Ich habe selbst mehreren solcher Vorträge beigewohnt und kann aus eigener Beobachtung versichern, daß sexualhygienische Belehrung auch jungen Leuten in würdigster Form geboten werden kann. So sehr man aber auch wünschen muß, daß unter den jetzigen Verhältnissen die bisherige Form der Veranstaltung sich mehr und mehr einbürgert und verbreitet, muß man doch andererseits sagen, daß ein Schularzt, der die Zöglinge einer Anstalt von klein auf nach ihrer gesundheitlichen Entwicklung beobachtet hat, der wahrscheinlich manchem von ihnen im Laufe der Zeit auch persönlich näher getreten ist, der überhaupt an dem Leben der Schüler einen gewissen persönlichen Anteil nimmt, daß ein solcher Mann über diese heikle Frage noch mehr ad hominem sprechen kann als eine den Schülern ganz fremd gegenüberstehende Persönlichkeit.

Jedenfalls würde der Schularzt es durch die Pflege solcher Belehrungen in der Hand haben, auf das wirksamste zur Hebung des sittlichen Standes unserer Schüler beizutragen. Das gilt nicht bloß für die Großstädte, deren Jugend allerdings besonders schweren Gefahren in sexueller Hinsicht ausgesetzt ist, sondern auch für kleinere Städte. In Meiningen hat Geh. Medizinalrat Dr. Leubuscher, der für das dortige Gymnasium und Realgymnasium das Amt des Schularztes versieht, unlängst einen ersten Vortrag sexuellhygienischen Inhalts vor den älteren Schülern beider Anstalten gehalten, und dieser Versuch soll dort auch künftig wieder aufgenommen werden.

Es versteht sich wohl, daß hier nicht bloß eigentliche Vorträge in Frage kommen, sondern unter Umständen auch Unterredungen unter vier Augen, wenn der Schularzt aus gewissen Symptomen schließen muß, daß ein Schüler in sexueller Hinsicht gefehlt hat. Namentlich gilt das von der Masturbation, die nach vielen Beobachtern eine unter der Jugend weit verbreitete Verfehlung ist. Daß man mit moralischen oder religiösen Gründen allein dagegen ohnmächtig ist, scheint aus den allgemeinen Erfahrungen hervorzugehen. Am wirksamsten wird das Übel vom Boden der Hygiene aus bekämpft, unter Hervorhebung der großen Wahrheit, daß die Erhaltung der eigenen Gesundheit nicht nur die Voraussetzung des persönlichen Lebensglückes ist, sondern zugleich auch eine Pflicht gegen die Gesellschaft und gegen die Rasse, und daß gerade die höher Gebildeten ihre ganze Lebensführung von dieser Wahrheit durchdringen lassen müssen.

Wenn der Schularzt auf die jungen Leute in gedachtem Sinne einwirkt, so wird er ihnen natürlich auch praktische Ratschläge darüber geben, wie

sie es am zweckmäßigsten anfangen, sich gegen die gerade im Entwicklungsalter auftretende Reizung der Geschlechtssphäre erfolgreich zu festigen. Er wird ihnen zu sagen haben, daß eine zweckmäßige Lebensweise, namentlich körperliche Bewegung in freier Luft und eine angemessene Ernährung hier von größtem Einflusse sind, daß junge Menschen vor allem der Versuchung des Alkohols aus dem Wege gehen müssen, und daß der Weg zur Keuschheit durch die Nüchternheit geht.

Wer auf den Zusammenhang zwischen sexueller Reizung und Alkohol noch nicht geachtet hat oder ihn etwa gar bestreiten will, den verweise ich auf das große, erst unlängst erschienene Werk eines der ersten Kenner auf diesem Gebiete, Prof. Forels Sexuelle Frage (München, Ernst Reinhardt, 1905). Forel bezeichnet darin den Alkohol geradezu als ein Hauptmittel zur künstlichen sexuellen Reizung, indem er einerseits die Besonnenheit und die höheren sittlichen Hemmungen des Willens lähmt und andererseits die rohe Impulsivität und die libido sexualis steigert. Ja, der Alkohol bewirkt sogar nach Forel eine pathologische, mitunter bis zum Bestialischen gehende Entartung des Sexualtriebes. Hält man sich nun noch gegenwärtig, daß auch die sitzende Lebensweise anreizend auf die Geschlechtssphäre wirkt, so wird wohl nicht ernstlich zu bestreiten sein, daß die Schüler unserer höheren Lehranstalten, die so viele Stunden des Tages über sitzen und die leider so sehr am Alkoholgenusse hängen, daß sie gerade besonders schwer gefährdet sind und daher besonderer Schutzwehren bedürfen. Zu diesen Schutzwehren rechne ich auch den Schularzt.

Es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß die höhere Schule gegen die Trinkneigungen der Schüler bisher ohnmächtig angekämpft hat, weil sie sich bisher mit dem Kurieren auf Symptome begnügt hat, daß die alkoholischen Ausschreitungen unserer höheren Schüler immer von neuem aus dem Boden der herrschenden Trinksitte emporwuchern und daß Jahr für Jahr eine ungemessene Fülle von Kraft und Geist unserer Jugend durch den Alkohol verkümmert.[1]) Ungezählte junge Leute, die die höheren Schulen besuchen, sehen in der Kneipe ein wahres Ideal, und für so manche wird die Kneipe, das ist leider Tatsache, zu einer Vorstufe des Bordells. Forel bezeichnet mit Recht den Alkohol als einen Hauptträger der Prostitution. Auch hier könnte der von dem Ernst und der Tragweite dieser Fragen durchdrungene Schularzt segensreich wirken, indem er der Jugend klar legt, daß Alkohol in jeder Form ein Nerven- und Gehirngift ist, das gerade junge, mitten in der Entwicklung stehende Leute den größten Gefahren aussetzt, daß er auf die edelsten und höchsten Fähigkeiten des Gehirns lähmend wirkt und die wahre Ursache ist

[1]) Weitere Ausführungen des Verfassers über diese Frage in der Schrift: Die höhere Schule und die Alkoholfrage, Berlin, Mäßigkeitsverlag 1904 (2. Aufl. 1906), in der Sammelschrift: Der Alkoholismus (Leipzig, B. G. Teubner 1906), in dem Aufsatze: Der Alkoholismus unter den Schülern der höheren Lehranstalten Deutschlands und seine Bekämpfung, in Böhmerts Zeitschrift: Die Alkoholfrage 1905 (II 195—216) und in dem Aufsatze: Wie kann die Jugend vor den Gefahren des Alkohols geschützt werden? (ebd. S. 293—326).

für den Verfall so vieler groß und bedeutend angelegter Naturen. Er wird ihnen sagen müssen, daß der einzige praktische Schluß, den sie daraus ziehen können, der ist, daß sie jedenfalls für die Zeit ihrer Entwicklung so wenig als möglich von diesem Gifte zu sich nehmen, und daß sie am allersichersten gehen, wenn sie es überhaupt meiden, d. h. er muß ihnen klar machen, daß es eine vernünftigere Lebensweise für sie gar nicht gibt als Abstinenz. Sprieht er in diesem Sinne, so werden seine Worte gewiß nicht vergeblich gesprochen sein. Und wenn er vielleicht in der Lage ist hinzuzufügen, daß er selbst Alkoholabstinenz übt und sich dabei wohl befindet, so wird der Eindruck seiner Lehre natürlich um so tiefer sein. Denn die Jugend ist bekanntlich gerade für das Beispiel der Personen überaus empfänglich, die zu ihr in einem Autoritätsverhältnis stehen. Ist er nicht selbst Abstinent, sondern ein mäßiger Trinker, im Sinne unserer jetzigen wissenschaftlichen Erkenntnis — und das ist eine Mindestforderung, die an Schulärzte höherer Lehranstalten unbedingt zu stellen ist —, so wird er es jedenfalls sorgsam vermeiden, seine jugendlichen Hörer von der Abstinenz zurückzuschrecken, indem er etwa diese Lebensweise als etwas Lächerliches oder Bemitleidenswertes erscheinen läßt, denn das liefe den jungen Leuten gegenüber praktisch auf eine Ermunterung zum Trinken hinaus. Ein Schularzt, der sich seiner hohen Verantwortung für das Wohl der ihm unterstellten Jugend bewußt ist, wird in einen so verhängnisvollen Fehler, der einem Frevel gleichkäme, sicher nicht fallen.

Das Sexualthema und das Alkoholthema sind ohne Zweifel die allerwichtigsten Fragen, in denen der Schularzt auf die reifere Jugend zu wirken hätte, und die er unbedingt zum Gegenstande eines Spezialstudiums machen muß, wenn er auf der Höhe seiner Aufgabe stehen will. Aber daneben wird er natürlich auch noch andere praktische Verhältnisse behandeln können, wenn er den jungen Leuten nützlich sein will. So z. B. das Rauchen, dem gegenüber die Schule den allein richtigen hygienischen Standpunkt leider bisher noch nicht gefunden hat, obwohl es unter den Schülern so viel Schaden anrichtet, so ferner auch das Radfahren, das sich in neuerer Zeit bei der Jugend so stark verbreitet. In manchen großstädtischen Schulen wird es nachgerade fast schwierig, die Fahrräder der Schüler passend unterzubringen, und in allerneuester Zeit sehen die Baupläne höherer Schulen in Großstädten schon von vornherein Fahrradstände vor. Selbst in dem kleinen Meiningen hat man vor einigen Jahren unter 309 Schülern höherer Lehranstalten 120 Radfahrer festgestellt, also ungefähr ein Drittel. Gerade die Jugend weiß aber vielfach nicht, daß das Radfahren für sie mit mancherlei gesundheitlichen Gefahren verbunden ist, und daß namentlich bei übertrieben raschem Fahren sehr oft Störungen der Herztätigkeit auftreten. Auch hierüber wird ein Schularzt von Zeit zu Zeit passende Warnungen ergehen lassen, die in seinem Munde ganz anderes Gewicht haben als in dem der Lehrer oder Eltern.

Hält man sich den Hauptzweck der ganzen Schularzteinrichtung gegenwärtig, der in der gesundheitlichen Förderung der Jugend besteht, und erwägt man, daß die Schüler nur einen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen,

während sie sonst vor allem den Einflüssen des Hauses ausgesetzt sind, so wird niemand bestreiten wollen, daß es wichtig ist, den Schularzt auch in gewisse Beziehung zum Elternhause zu setzen, von dessen Unterstützung und gutem Willen auch er abhängt. Formen dafür wären unschwer zu finden, sobald man einmal hier ein erstrebenswertes Ziel anerkennt. Einmal kommen dabei die schon erwähnten schriftlichen Mitteilungen in Betracht, mit denen sich der Schularzt an die Eltern solcher Schüler wendet, die bei der Untersuchung irgend eine Krankheitserscheinung gezeigt haben. Aber darauf allein sollte seine Beziehung zum Elternhause sich nicht beschränken. Wichtig wäre es besonders, den Schularzt in eine gewisse persönliche Berührung mit dem Hause zu setzen, und das könnte wohl am besten in der Form der sogenannten Elternabende geschehen, wie sie schon an mehr als einem Orte bestehen, für höhere Mädchenschulen vielleicht am besten in der Form von Mütterabenden. Vielleicht wäre es zweckmäßig, dazu nicht unterschiedslos die Eltern aller Schüler auf einmal einzuladen, sondern etwa das eine Mal die Eltern, deren Kinder die Unterklassen besuchen, dann die der Mittelklassen und schließlich die der Oberklassen, da ja die verschiedenen Altersstufen auch gewisse Verschiedenheiten in der Wahl und in der Behandlung der zu besprechenden Fragen mit sich bringen. Daß dabei auch die Lehrer der verschiedenen Klassen einzuladen sind, und daß eine solche Veranstaltung am besten unter dem Vorsitz des Leiters der betreffenden Schule getroffen wird, ist wohl selbstverständlich. Im Mittelpunkte eines derartigen Abends würde ein kurzer Vortrag des Schularztes stehen, in dem er Gelegenheit hätte, seine Anschauungen über wichtige Punkte der Gesundheitspflege im Zusammenhange darzulegen, also z. B. über Ernährung, Atmung, Kleidung, Zahnpflege, körperliche Ausbildung, über Sport, über Verhütung der Nervosität u. a. m. An den Vortrag würde sich eine zwanglose Besprechung schließen, denn die Eltern müßten natürlich auch zum Worte kommen können, und gerade das verleiht solchen Zusammenkünften erhöhtes Interesse. Hier wäre eine treffliche Gelegenheit, vernünftige hygienische Anschauungen unter den Eltern zu verbreiten, woran es selbst in gebildeten Kreisen noch gar sehr fehlt, und so den Schularzt zu einer Art von hygienischem Volkserzieher zu machen. Von einem Arzte wird das Publikum viel eher geneigt sein, gewisse Ratschläge und Mahnungen anzunehmen, als von der Schule. Zugleich aber böte die Einrichtung auch die Möglichkeit, eine gewisse Verbindung zwischen Schule und Haus herzustellen und das Haus in wirksamerer Form für die Schule zu interessieren, als es jetzt oft der Fall ist, namentlich in Großstädten.[1]) Daß das Interesse des Schülers ein möglichst harmonisches Handinhandgehen von Schule und Haus verlangt, wird in abstracto von keiner Seite bestritten, nur die Ausführung des Gedankens wird als schwierig empfunden und will nicht recht vonstatten gehen. Nun, die hier vorgeschlagene Form dürfte dem

[1]) Das Bedürfnis nach einer solchen Verbindung wird zweifellos empfunden. Vgl. H. Hämmerlein, Schule und Eltern. Ferienbriefe eines Familienvaters. Berlin, H. Scheck 1901.

zweifellos vorhandenen Bedürfnisse Rechnung tragen, und die höhere Schule selbst würde dabei nur gewinnen, denn sie könnte dadurch für manche ihrer erzieherischen Aufgaben die ihr so unentbehrliche, jetzt aber leider oft fehlende moralische Unterstützung des Elternhauses gewinnen und einen viel wirksameren Kampf gegen gewisse Übel aufnehmen, als es durch Verbote möglich ist. Ich erinnere hier z. B. an die groben hygienischen Übelstände, die sich oft mit der Tanzstunde verknüpfen, einer Einrichtung, die im Leben unserer älteren Schüler eine ziemliche Rolle spielt. Weitverbreitet, wenn auch offiziell nicht gestattet, ist die Sitte, daß die Schüler nach der Tanzstunde, die etwa um 10 Uhr zu Ende geht, noch zu Kneipereien zusammenkommen und bis Mitternacht dem Gambrinus opfern, wodurch natürlich, ganz abgesehen von der Wirkung des Alkohols an sich, der für die Arbeit des kommenden Tages unentbehrliche Schlaf in gesundheitswidriger Weise verkürzt wird. Gegen solchen Unfug ist die Schule, die darunter natürlich leidet, ohnmächtig, solange nicht das hygienische Gewissen der Eltern selbst geweckt wird, solange diese nicht einsehen lernen, daß in solchen Gepflogenheiten auch eine schwere gesundheitliche Schädigung ihrer Söhne liegt. Auch dem verfrühten und unzeitigen Rauchen unserer Schüler, wegen dessen so manche Strafen verhängt werden, könnte viel besser als durch Verbote dadurch gesteuert werden, daß der Schularzt den Eltern die Schädlichkeit dieser Gewohnheit für den in vollem Wachstum begriffenen jugendlichen Körper auseinandersetzte, der dadurch der Gefahr der Nervosität und der Herzstörung ausgesetzt wird.[1]) In dieser Weise könnte der Schularzt geradezu eine Lücke in unserem Schulsystem ausfüllen und die Schule selbst für die Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben erheblich stärken. Ein Grund mehr für die Lehrerschaft, eine so wertvolle Unterstützung nicht von der Hand zu weisen.

Zu den Erziehungspflichtigen gehören nicht bloß die Eltern, sondern auch die Lehrer, und der höhere Lehrerstand wird seinen Beruf um so erfolgreicher ausüben, je mehr er bemüht ist, auch erzieherisch auf die Jugend einzuwirken. Von diesem Gesichtspunkte erscheint es wichtig, den Schularzt auch in amtliche Beziehung zu den Lehrern zu setzen, und das würde wohl am besten dadurch geschehen, daß man ihm Sitz und Stimme in der Konferenz einräumte. Dieser Gedanke wird freilich zunächst auf mancherlei Bedenken stoßen. Aus formalen Gründen kann man leicht dagegen einwenden, daß der Schularzt ja nicht ein Lehrer im strengen Sinne ist, daß er in diesem Sinne einem Schreiblehrer nachsteht, der an der Konferenz mit teilnimmt. Fragt man aber vor allem, was im Interesse der Sache das Richtige ist, so wird man es wohl der Mühe für wert halten, dem Gedanken näher zu treten. Wenn man ernstlich wünscht, daß der Schularzt hygienisch fördernd auf die Schulgemeinschaft einwirkt, so muß man ihm auch Gelegenheit geben seine Anschauungen den Lehrern mitzuteilen, damit diese ihrerseits das Nötige tun

[1]) Daß der Schularzt selbst nicht mit der brennenden Zigarre in die Schule kommen dürfte, ist wohl selbstverständlich. In dieser Hinsicht hat sich der Schularzt ebenso zu verhalten wie der Lehrer.

können. Fragen, die mit der Hygiene zusammenhängen und bei denen es wertvoll sein kann, den Schularzt zu hören, werden in der Konferenz gar nicht so selten verhandelt. Eine Gefahr für die Schule vermag ich in einer Teilnahme des Schularztes daran nicht zu erkennen, denn einmal würde der Schularzt wie jeder andere Teilnehmer an der Konferenz zu amtlicher Verschwiegenheit verpflichtet sein, und sodann würde er immer nur über eine Stimme verfügen, könnte also nur dann etwas erreichen, wenn es ihm gelingt, die Konferenz von der Richtigkeit seiner Anschauung zu überzeugen.

So sehr ich aber auch, mit mehr als einem Direktor höherer Lehranstalten in Sachsen-Meiningen, die vollberechtigte Teilnahme des Schularztes an der Konferenz als wünschenswert und nützlich betrachte, möchte ich sie doch nicht als eine *condicio sine qua non* für die ganze Einrichtung betrachtet wissen. Auch an den Volksschulen, soweit ich die Verhältnisse überschaue, hat man den Schulärzten ein solches Recht zunächst noch nicht eingeräumt, und trotzdem wirkt die Einrichtung heilsam. Vielleicht wird man auch bei den höheren Schulen zunächst davon absehen können oder höchstens das vermittelnde Verfahren einschlagen, daß man den Schularzt in besonderen Fällen, ohne förmliches Stimmrecht, zur Konferenz zuzieht und ihm dabei Gelegenheit gibt, das Lehrerkollegium auf allgemeine hygienische Gesichtspunkte praktischer Art aufmerksam zu machen. Hat sich die Einrichtung einmal eingelebt, hat sich die Überzeugung bei der Lehrerschaft befestigt, daß der Schularzt ein unentbehrlicher Faktor ist, dessen Wirken allen Beteiligten zugute kommt, so wird sie schließlich wohl selbst den Wunsch haben, daß der Träger der Einrichtung mit vollem Stimmrecht an den Konferenzen teilnimmt.

Ein kurzes Wort hier über die auf manchen Seiten vertretene Ansicht, daß der Schularzt an der höheren Lehranstalt so lange gleichsam in der Luft schweben würde, als die Lehrerschaft selbst noch nicht hygienisch vorgebildet ist. Das dürfte denn doch wohl nicht das Richtige treffen. Die hygienische Ausbildung der Lehrer ist natürlich äußerst wichtig und durchaus notwendig, und bei vollem hygienischen Verständnis der Lehrerschaft wird die Tätigkeit des Schularztes um so fruchtbarer wirken. Man darf aber nicht verkennen, daß die Erreichung dieses Zieles, namentlich was die schon im Amte befindlichen Lehrer anlangt, auf nicht geringe Schwierigkeiten stößt, und daß das bloße Vorhandensein der schulärztlichen Einrichtung eine sehr bedeutsame hygienische Anregung darstellt, die zweifellos manchen Lehrer veranlassen wird, sich dem Studium der für ihn so außerordentlich wichtigen Schulhygiene zuzuwenden, und daß so das hygienische Interesse bei der Lehrerschaft sicher eine Belebung und Steigerung erfahren wird. Schon jetzt wird dies in Sachsen-Meiningen an mehr als einer Stelle beobachtet. Zunächst wäre es schon eine genügende Voraussetzung, wenn das Lehrerkollegium mit seinem Direktor sich freundlich zu der Einrichtung stellt, so daß der Schularzt der für ihn unentbehrlichen moralischen Unterstützung sicher wäre. Alle Erfahrungen sprechen dafür, daß er gerade dort besonders segensreich wirkt, wo ihm diese Unterstützung zuteil wird.

Wenn oben die Kompetenzen des Schularztes dargelegt worden sind, so wie sie sich unter Berücksichtigung der praktischen Verhältnisse gestalten würden, so darf das natürlich nicht in bureaukratisch pedantischem Sinne aufgefaßt werden, sondern immer wird sich der Schularzt den obersten Zweck der ganzen Einrichtung gegenwärtig halten und darnach sein Verhalten einrichten. Taucht einmal eine Veranlassung auf, aus der eine zweifellose gesundheitliche Schädigung der Schüler zu besorgen wäre, nun so wird der Schularzt, der seinen Beruf ernst auffaßt, nicht umhin können, rechtzeitig eine Vorstellung an zuständiger Stelle zu erheben. Diese Möglichkeit muß man ihm entschieden lassen, wenn man ihm auch das Recht selbständiger Anordnung nicht einräumen kann. Nehmen wir zur Verdeutlichung des Verhältnisses einmal einen konkreten Fall. Wenn es z. B. vorkäme, daß irgendwo eine Schulbehörde zur Winterszeit aus Anlaß etwa der Ankunft des Landesherrn auf den Gedanken käme, die Schüler und Schülerinnen der Lehranstalten auf den Straßen, durch die sich der landesherrliche Zug bewegt, Spalier stehen zu lassen und sie damit bei der rauhen Jahreszeit empfindlichen gesundheitlichen Störungen auszusetzen, so würde der Schularzt, als das hygienische Gewissen der Schule, nur in höherem Sinne seine Pflicht tun, wenn er an zuständiger Stelle gegen eine solche Maßnahme Einspruch erhöbe, auch wenn der Fall in seiner Instruktion nicht ausdrücklich vorgesehen ist. Alle Eltern der Kinder, die sich in solchem Falle nicht selbst schützen können, würden ihm für eine solche Auffassung seiner Pflicht nur herzlich dankbar sein.

Absichtlich habe ich in der obigen Aufstellung das Gebiet der eigentlichen Unterrichtshygiene beiseite gelassen, in Übereinstimmung mit den für die Volksschulärzte giltigen Instruktionen, weil man zur Zeit hier noch zu wenig festen Boden unter den Füßen hat.[1]) Es fehlt ja hier nicht an mehr oder weniger durchgreifenden Aufstellungen, wohl aber an genügend breit fundierten wissenschaftlichen Feststellungen, aus denen einwandfreie praktische Schlußfolgerungen abzuleiten wären. Ich erinnere hier nur an das *Non liquet*, das der erste internationale Kongreß für Schulhygiene nach langer, eingehender Verhandlung über den Wert der Ermüdungsmessungen gesprochen hat. Die Wichtigkeit des Gebietes der Unterrichtshygiene kann natürlich nicht bestritten werden, aber die Meinungen gehen hier doch noch zu sehr auseinander, als daß es jetzt schon ratsam wäre, dem Schularzt bestimmte Funktionen nach dieser Seite vorzuschreiben. Die Gefahr liegt nahe, daß sich daraus Konflikte zwischen der Lehrerschaft und dem Schularzte ergeben, und das könnte der Einrichtung natürlich nicht förderlich sein. Die Tatsache, daß die öffentliche Meinung in den pädagogischen Kreisen Sachsen-Meiningens der Einrichtung freundlich gegenübersteht, erklärt sich wohl wesentlich daraus, daß auch dort das Gebiet

[1]) Denselben Standpunkt vertritt der hessische Oberlehrer Roller: Das Bedürfnis nach Schulärzten für die höheren Lehranstalten, Hamburg und Leipzig 1902, S. 32 ff. Er kommt zu dem Fazit, daß die allgemeine hygienische Überwachung des Unterrichts von der Zentralschulbehörde unter Zuziehung eines ärztlichen Beirats zu regeln ist, ganz wie Dr. med. Thiersch in seinem Referat auf dem 25. deutschen Ärztetage 1897 in Eisenach.

der Unterrichtshygiene grundsätzlich aus den Funktionen des Schularztes ausgeschaltet worden ist, und genau so müßte man auch anderwärts verfahren. Wenn der Lehrer selbst den Rat des Schularztes in einer bestimmten Frage der Unterrichtshygiene einholen will, so steht ihm dies natürlich frei, aber wirklich organisatorische Maßnahmen wären beim jetzigen Stande der Dinge verfrüht und werden wohl auch später viel besser einer schulhygienischen Zentralstelle am Sitze des Unterrichtsministeriums oder der Provinzialschulbehörde überlassen bleiben.

Eine allgemeine Organisationsfrage, die die ganze Einrichtung angeht, ist die, ob man dem Staate die Verpflichtung zuweisen soll, für höhere Lehranstalten aller Art Schulärzte zu stellen, oder ob man besser jeder Behörde überläßt, das Bedürfnis der von ihr unmittelbar verwalteten Schulen zu decken. Der erstere Weg, der in Sachsen-Meiningen eingeschlagen worden ist, böte den Vorteil einer einheitlichen Organisation. Aber freilich würde etwas derartiges für größere Gebiete bedeutende finanzielle Mittel erfordern und wäre daher schwer ausführbar. Zweckmäßiger ist es daher wohl, was sich auch aus anderen Gründen empfiehlt, man läßt die Einrichtung aus dem Kleinen allmählich heranwachsen, führt sie zunächst noch nicht allgemein ein, sondern zuerst versuchsweise nur an solchen Schulen, wo die Verhältnisse günstig liegen, d. h. wo die Lehrerschaft den Gedanken freundlich aufnimmt, wo namentlich der Direktor von dem Werte der Einrichtung überzeugt und entschlossen ist, sie zu fördern. Bewährt sich der Versuch, nun so wird sicher auch in anderen Schulen die Neigung wachsen die Einrichtung einzuführen, und so wird sich der Schularzt allmählich in immer weiteren Kreisen einbürgern, ohne Hast und Überstürzung, getragen von der Sympathie der Lehrerschaft und der Familien, von beiden Teilen als Freund und Helfer willkommen geheißen.

Eine Lücke würde diese Darlegung aufweisen, wenn ich nicht in Kürze auch auf die konkreten Erfahrungen eingehen wollte, die man im Herzogtum Sachsen-Meiningen mit der seit vier Jahren dort bestehenden Einrichtung gemacht hat. In Ungarn liegen ja etwa zwanzigjährige Erfahrungen vor, indessen könnte man doch einwenden, daß die dortigen Verhältnisse von den unsrigen zu sehr verschieden sind, um hier mit angezogen werden zu können. Freilich können die Meiningischen Erfahrungen bei der Kürze der Zeit noch nicht als endgültig betrachtet werden, immerhin aber geben sie einen Anhalt für die Beurteilung, der wertvoller sein muß als eine rein theoretische Betrachtung. Und wenn man sagen will, daß die kleineren Verhältnisse des Herzogtums mit denen großer Städte und großer Staatsgebiete nicht in Parallele zu stellen sind, so ist das gewiß zutreffend und bei der Art der Organisation nicht zu übersehen, aber wenn die Einrichtung schon für die kleinen Verhältnisse des thüringischen Staates nützlich und heilsam ist, so wird man dies für größere und kompliziertere Lebensverhältnisse wohl erst recht annehmen dürfen.

Leider ist nun in der Literatur bisher nur wenig über die an den höheren Schulen Sachsen-Meiningens gemachten Erfahrungen veröffentlicht worden. Die Schrift des Geh. Med.-Rats Dr. Leubuscher über staatliche Schulärzte er-

schien im Jahre 1902, d. h. also kurz nach dem Inslebentreten der Einrichtung, dürfte daher von Skeptikern nicht als sehr beweiskräftig angesehen werden. Um nun Genaueres über den Stand der Dinge zu erfahren, habe ich mich mit Geh. Med.-Rat Dr. Leubuscher in Verbindung gesetzt, der selbst für die zwei Vollanstalten der Residenzstadt Schularzt ist, und dieser hat mir in liebenswürdigster Weise Auskunft erteilt. Nach dem, was er mir schreibt, sprechen die bisherigen Erfahrungen zweifellos zugunsten der Einrichtung. Bei 333 Schülern der zwei Anstalten sind für 114, d. h. fast für $^1/_3$, Mitteilungen an die Eltern auf Grund der schulärztlichen Untersuchung notwendig gewesen, zum Zwecke der Abstellung vorgefundener Schäden, besonders wegen Kurzsichtigkeit, Herzerkrankungen, schlechter Zähne, Beschaffung von Bruchbändern, oder wegen eventueller Kuren in Soolbädern. Die erhebliche Zahl der erfolgten Mitteilungen berechtigt zu dem Schlusse, daß auch bei Schülern von Gymnasien und Realgymnasien in vielen Fällen auf das prophylaktische Eingreifen des Hausarztes nicht zu rechnen ist, weil die Eltern es gar nicht für nötig halten, ihn rechtzeitig zu Rate zu ziehen.

Geh. Med.-Rat Dr. Leubuscher betont ferner den Erfolg der den Eltern erteilten Ratschläge. Bei den ersten Untersuchungen fand er viele Schüler, die kurzsichtig waren und entweder ungeeignete Gläser oder gar keine trugen; bei der letzten Untersuchung dagegen waren diese Übelstände fast ganz verschwunden: die allermeisten Schüler hatten den Augenarzt konsultiert, und ebenso hatten die meisten der oberen Schüler, entsprechend den ihnen früher erteilten Ratschlägen, ihre schlechten Zähne reparieren lassen.

Er weist ferner darauf hin, daß seit Bestehen der Einrichtung den Schulbaulichkeiten und den dazu gehörigen Einrichtungen viel größere Aufmerksamkeit geschenkt worden sei: sämtliche alte Bänke seien in den höheren Schulen Meiningens entfernt und durch neue ersetzt worden. Vielleicht würden die vorhandenen Mängel auch ohne den Schularzt allmählich beseitigt worden sein, jedenfalls aber sei die Beseitigung der in den Einrichtungen liegenden Übelstände rascher und vollkommener durch das Eingreifen des Schularztes erreicht worden.

So weit Geh. Med.-Rat Dr. Leubuscher. Zweifelnde Beurteiler könnten nun freilich sagen, daß dieser, der die ganze Schularzteinrichtung in Sachsen-Meiningen eingeführt und geordnet hat, hier Richter in eigener Sache ist, und daß man nicht erwarten darf, gerade von ihm ein ganz unbefangenes Urteil über die Einrichtung zu erhalten. Um daher zu erfahren, welchen Eindruck die Lehrerwelt von der Einrichtung hat, habe ich mich an sämtliche Direktoren der höheren Lehranstalten Sachsen-Meiningens gewandt und ihnen eine Reihe bestimmt formulierter Fragen vorgelegt. Wenn es einen Teil der höheren Lehrerschaft Deutschlands gibt, der bisher besondere Abneigung gegenüber der Schularzteinrichtung verraten hat, so sind es sicherlich die Direktoren, das ist ein öffentliches Geheimnis, und darum schien es mir besonders wichtig, die Meinung solcher Direktoren kennen zu lernen, die mit der Einrichtung durch mehrjährige Erfahrung vertraut sind. Die meiningischen Direktoren haben nun,

eine einzige Ausnahme abgerechnet, meine Anfragen mit großem Entgegenkommen beantwortet, zum Teil sehr eingehend, und darnach kann es keinem Zweifel unterliegen, daß die gemachten Erfahrungen dort sehr günstig beurteilt werden. Ist das aber bei den Direktoren der Fall, so wird man sich kaum irren, wenn man für die dortige höhere Lehrerschaft überhaupt ein gleiches annimmt. Auch da, wo man von der vermehrten Arbeit spricht, die den Lehrern und besonders den Direktoren durch die Einrichtung erwachsen sei, auch da, wo man von gewissen unvermeidlichen Störungen des Unterrichts spricht, die mit der Untersuchung der Schüler verbunden seien, hebt man doch hervor, daß die Einrichtung trotzdem als ein Fortschritt, als höchst wertvoll und segensreich anzuerkennen sei. Ein Direktor würde die Teilnahme des Schularztes an den Konferenzen nur begrüßen, da dies im Interesse der Schule läge und da den Schülern ein Anwalt wohl zu gönnen sei. Ein anderer betont, daß in den Schulen allerdings auch früher schon hygienisches Interesse betätigt worden sei, daß man aber infolge der schulärztlichen Einrichtung jetzt systematischer verfahre, und ferner hebt er hervor, daß die Verantwortlichkeit der Lehrer dadurch erleichtert werde. Ein Realgymnasialdirektor, der ausdrücklich erklärt, daß an seiner Schule keinerlei Reibungen vorgekommen seien und daß er sich stets mit den Anschauungen des Schularztes in Übereinstimmung befunden habe, weist darauf hin, daß er dank der Unterstützung desselben mannigfache Verbesserungen in schulhygienischer Beziehung leicht und rasch habe durchführen können. Er erkennt auch an, daß das schulhygienische Interesse bei der Lehrerschaft gewachsen sei, da in der Konferenz über die Befunde des Schularztes Mitteilung gemacht und Beratung gepflogen werde. Ein anderer Direktor stellt die Schularzteinrichtung sehr hoch und möchte sie auf keinen Fall missen, doch bedauert er, daß der Schularzt nur im Nebenamte wirke und nicht im Hauptamte. Teilnahme des Schularztes an der Konferenz würde derselbe für unbedingt erwünscht halten. Mit ganz besonderer Wärme äußert sich der Direktor einer höheren Mädchenschule über die Einrichtung, die bei der noch weitverbreiteten hygienischen Unkenntnis vieler Eltern gar nicht zu entbehren sei; Übelstände habe er keine wahrgenommen, hingegen sei das hygienische Interesse der Lehrer durch die Einrichtung gesteigert worden, weil sie wohl einsähen, daß der Schularzt ihnen die Arbeit erleichtere.

So weit das Erfahrungsurteil der berufenen pädagogischen Sachverständigen des Herzogtums. Ich will nicht sagen, daß die dortige Form der Einrichtung schon alle berechtigten Wünsche erfüllt. Sie ist zweifellos noch entwicklungsfähig, und schon jetzt geht man teilweise über den Rahmen der am 1. Mai 1901 erlassenen Anweisung hinaus. Aber trotzdem ist doch unbedingt rühmend anzuerkennen, daß das kleine Sachsen-Meiningen, dessen Bevölkerung etwa die Hälfte der Bevölkerung Leipzigs beträgt, zuerst unter allen deutschen Bundesstaaten auf einem wichtigen Gebiete bahnbrechend und schöpferisch vorangegangen ist, und daß es den Ruhm hat anderen Staaten und Gemeinwesen den Weg gezeigt zu haben, wie die Gesundheit der Jugend unserer höheren

Schulen in wahrhaft praktischer Weise gefördert werden kann. Alle theoretischen Einwände, wie sie z. B. auf der hessischen Direktorenversammlung von 1901 erhoben worden sind, können angesichts der Meininger Erfahrungen einen autoritativen Wert nicht mehr beanspruchen.

Aber nicht bloß um die Schulen handelt es sich hier, denn die Einrichtung hat zugleich eine bedeutsame allgemeine Tragweite. Von dem großen Einfluß, den die Mütter in hygienischem Sinne ausüben können, habe ich oben schon gesprochen. Aus den höheren Knabenschulen aber gehen die Männer hervor, die später auf den verschiedenen Gebieten des öffentlichen Lebens in führender Stellung zu wirken haben. Daß diese Männer den Wert hygienischer Bestrebungen für die Gesundheit des Einzelnen wie des ganzen Volkskörpers von vornherein richtig erfassen gelernt haben, liegt zweifellos im öffentlichen Interesse, und man darf hoffen, daß die Einrichtung des Schularztes dazu sehr wesentlich helfen wird. Aus solchem Verständnis heraus werden sie später als Männer Kraft zum hygienischen Handeln finden, zum Eintreten dafür, daß unserem Volke seine körperliche und geistige Gesundheit ungeschmälert erhalten bleibt, als die notwendige Grundlage seiner ganzen Stellung, als das Rüstzeug, ohne das wir im Wettbewerb der Nationen auf die Dauer nicht bestehen können.

LEITSÄTZE ZU DEN VORSTEHENDEN AUSFÜHRUNGEN

I. Die Schularzteinrichtung, die sich für Volksschulen als heilsam erwiesen hat, so sehr sie auch noch weiter vervollkommnet werden muß, ist auch für höhere Lehranstalten als ein Bedürfnis anzuerkennen.

II. Die Schüler der höheren Lehranstalten, die länger und stärker in Anspruch genommen werden müssen als die Volksschüler, überdies aber zum großen Teile in dem so kritischen Lebensalter der Pubertätsentwicklung stehen, sind nicht minder schwerwiegenden, wenn auch oft anders gearteten Störungen der Gesundheit ausgesetzt als die Volksschüler, und genießen durchaus nicht regelmäßig vorbeugende ärztliche Überwachung.

III. Eltern sowohl als Lehrer haben ein großes Interesse an der Eingliederung des Schularztes in den Organismus der höheren Lehranstalt, als an einer Reform, die nicht nur dazu dient, die Gesundheit unserer Jugend zu bewahren und zu fördern, sondern die auch die Arbeit der Lehrer überaus wirksam unterstützen würde und schließlich nicht ohne Einfluß auf die Hebung der allgemeinen Lage des höheren Lehrerstandes bleiben könnte.

IV. Die Stellung des Schularztes an der höheren Lehranstalt ist aufzufassen als die eines unter der Autorität der Schulleitung wirkenden sachverständigen Beraters in allen mit der Hygiene zusammenhängenden Fragen des Schullebens.

V. Die allgemeine Aufgabe des Schularztes an der höheren Lehranstalt besteht nicht in der ärztlichen Behandlung der Schüler, die nach wie vor Sache des Haus- oder des Spezialarztes bleibt, sondern in der hygienischen Förderung der gesamten Schulgemeinschaft.

Seine Tätigkeit erstreckt sich besonders auf folgende Punkte:

a) die hygienische Überwachung des Schulgebäudes und seiner Einrichtungen,

b) die Überwachung des Gesundheitsstandes der Schüler, unbeschadet der dem Bezirks- oder Kreisarzte zustehenden Befugnisse,

c) die Begutachtung von Gesuchen um Dispens von einzelnen Unterrichtsfächern und von Gesuchen um Ferienverlängerung, sowie in zweifelhaften Fällen die Begutachtung von Gesuchen um Zulassung zum fakultativen Unterricht.

Als wünschenswert und überall da berücksichtigenswert, wo die Ausführung möglich ist, erscheint eine Tätigkeit des Schularztes auch nach folgenden Seiten:

d) die hygienische Belehrung der Schüler, namentlich der älteren, in allen für ihre Entwicklung bedeutsamen Fragen,

e) die hygienische Anregung und Aufklärung der Erziehungspflichtigen, auf deren tätige Mitwirkung und Unterstützung nicht verzichtet werden kann.

Über seine Amtsführung erstattet der Schularzt alljährlich einen Bericht.

VI. So wie die Verhältnisse zur Zeit liegen, ist nicht zu wünschen, daß die Schularzteinrichtung mit einem Male für alle höheren Lehranstalten eines größeren Bezirkes ins Leben tritt, vielmehr sollten zunächst einzelne Anstalten, bei denen günstige Bedingungen für den Erfolg gegeben sind, gleichsam als Pioniere vorangehen, und erst auf Grund ihrer Erfahrungen würde später eine allgemeine Organisation zu schaffen sein. Für den Anfang ist es vor allem wichtig, daß einerseits die Einrichtung zuerst an solchen Schulen zur Einführung kommt, wo das Lehrerkollegium sich freundlich dazu stellt und geneigt ist, sie nach Kräften zu fördern, und daß anderseits die Persönlichkeit des Schularztes alle wünschenswerten Bürgschaften für ein gedeihliches Zusammenwirken mit der Lehrerschaft bietet. Je harmonischer Schularzt und Lehrer zum Wohle der Jugend zusammenarbeiten, um so wertvollere Dienste wird die Einrichtung leisten.

VII. Die Einführung des Schularztes an höheren Lehranstalten bedeutet nicht nur für diese selbst, sondern für das Volkswohl überhaupt einen wichtigen Fortschritt, insofern sie ein Mittel ist, die auf diesen Schulen vorgebildeten Kreise von vornherein für die Sache der Gesundheitspflege zu interessieren und durch sie wiederum auf weitere Volksschichten hygienisch einzuwirken.

Anm. Von der Literatur zur Schularztfrage ist besonders noch nachzutragen die ausgezeichnete zusammenfassende Darstellung des zu früh verstorbenen Paul Schubert: Das Schularztwesen in Deutschland. Hamburg und Leipzig, L. Voß 1905. Dazu die Behandlung des Themas in den verschiedenen schulhygienischen Handbüchern, namentlich in dem monumental angelegten 'Handbuche der Schulhygiene' von Leo Burgerstein und Aug. Netolitzky, 2. Aufl., Jena 1902, S. 934–964. Dies Werk, das eine wahre Fundgrube für alle Fragen der Schulhygiene ist, sollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ELF REIFEPRÜFUNGEN VON SCHÜLERINNEN

Der Allgemeine Deutsche Frauenverein richtete Ostern 1894 in Leipzig Gymnasialkurse für Mädchen ein und übertrug ihre Leitung dem Fräulein Dr. Käthe Windscheid. Eröffnet wurden sie mit 12 Schülerinnen, Ostern 1898 war ihre Zahl schon auf 61 angewachsen. Doch nahmen nicht alle am vollen Unterrichte teil, von den 12 besuchten 2, von den 61 9 nur einzelne Stunden.

Das fünfte Jahr des Bestehens dieser Anstalt wurde dadurch bedeutungsvoll, daß auf das Ansuchen des Fräulein Dr. Windscheid die Schülerinnen vom Königlich Sächsischen Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichtes durch Verordnung vom 26. April 1898 zur Reifeprüfung zugelassen wurden. Diese war zunächst für sächsische Staatsangehörige bestimmt, doch konnten dispensationsweise auch solche an ihr teilnehmen, die sich, ohne diese Eigenschaft zu haben, mehrere Jahre an den Gymnasialkursen beteiligt hatten.

Die Prüfungen selbst wurden im Königlichen Gymnasium zu Dresden-Neustadt von einer Kommission abgehalten, die sich aus einem vom Ministerium ernannten Regierungskommissar, der den Vorsitz führte, dem Rektor und sechs Lehrern der genannten Schule zusammensetzte.

Die Gesuche um Zulassung zu dieser Prüfung sind an das Königliche Kultusministerium zu richten. Es sind ihnen beizugeben außer dem Tauf- oder Geburtsschein Zeugnisse über die Staatsangehörigkeit und den bisher genossenen Unterricht, ein kurzer Lebenslauf, ein genaues Verzeichnis der gelesenen deutschen und fremdsprachlichen Schriftwerke und ein polizeilich ausgestelltes Führungsattest. Auch wurden die letzten schriftlichen Arbeiten zur Einsichtnahme vorgelegt.

Hinsichtlich der Vorbildung der Schülerinnen ist die Voraussetzung der Zulassung zur Reifeprüfung, daß sie einen Unterricht genossen haben, der zu der Annahme berechtigt, daß sie das der Oberprima eines sächsischen Gymnasiums gesteckte Ziel in allen Fächern erreicht haben. Selbstverständlich sind auch für die Einrichtung der Prüfung und die Feststellung der Ergebnisse die in der Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien erlassenen Vorschriften maßgebend. Dispensationen haben in keinem Falle stattgefunden.

Die Prüfungen wurden durch eine Unterredung der sie abhaltenden Lehrer mit den Schülerinnen eingeleitet, die den Zweck hatte die erste Bekanntschaft zu vermitteln. Etwa 15 Minuten lang frug jeder nach dem Umfange dessen, was sie getrieben hatten, und verschaffte sich ein Bild davon, wie sie dazu standen. Da deutsche Literaturgeschichte nicht Gegenstand der mündlichen Prüfung ist, suchte der Vertreter des Deutschen sich zu vergewissern, inwieweit sie dieselbe beherrschen, auch einen Einblick davon zu gewinnen, wie sie einzelnes gelesen hatten. Für die Prüfungstage selbst stellte der Rektor, um das Zusammentreffen mit den Schülern zu vermeiden, den Schülerinnen ein Zimmer in seiner Amtswohnung zur Verfügung.

Von Michaelis 1898 bis dahin 1905 wurden elf Reifeprüfungen abgehalten; einige davon fanden im Februar statt. Es haben sich denselben 43 Schülerinnen unterzogen, von denen 30 die sächsische Staatsangehörigkeit besaßen. Bestanden haben sie 39; von diesen erhielten zwei

die Zensur II^a, 12: II, 11: II^b, 10: III^a, 4: III.

Vergleicht man diese Zahlen mit denen, die Schüler zu erhalten pflegen, so kann die Abwesenheit der ersten Zensur auffallen, auch der Umstand, daß 4 von 43 das Reifezeugnis nicht erhalten konnten. Indes ist diese Zusammenstellung deshalb unbillig, weil den Schülerinnen die prüfenden Lehrer gänzlich unbekannt sind und ihre Semestralzensuren, wenn sie auch nicht ganz unbeachtet geblieben sind, doch nicht so schwer ins Gewicht fallen konnten wie die der Schüler. Auch konnten Befangenheit und allerlei Zufälligkeiten die Prüfung leicht ungünstig beeinflussen. Es ist also nur der Vergleich der Schülerinnen mit solchen zulässig, die der Schule zur Ablegung der Reifeprüfung zugewiesen werden. Diese pflegen aber meist sehr zufrieden zu sein, wenn sie überhaupt für reif erklärt werden. Hiernach muß es jedenfalls als ein recht günstiges Resultat bezeichnet werden, daß von 39 Schülerinnen 25 die Zensur 'gut', nur 1 die letzte Zensur erhielten.

Was nun die Fächer betrifft, denen sich die Schülerinnen widmen wollten, so herrschte die Medizin und die Philologie vor. Jene wählten 18, diese 11. Naturwissenschaften bezeichneten 3, Geschichte 2, Kunstgeschichte 2, Philosophie 2 als ihr Studium; eine wollte den Buchhandel als Beruf ergreifen.

Das Alter der Schülerinnen war sehr verschieden. Die meisten standen im Anfang der zwanziger Jahre; dreizehn waren 20, zehn 21, fünf 22, drei 23, zwei 24, zwei 28 Jahre alt. Unter 20 Jahren waren nur 2, eine 18, eine 19 Jahre. Je eine zählte 26, 27, 29, 30, 31, 41 Jahre.

Die Mitglieder der Prüfungskommission kamen den Schülerinnen zunächst mit dem Vorurteil entgegen, daß sie emanzipiert auftreten würden. Sie wurden in dieser Beziehung aufs angenehmste enttäuscht. Man merkte allen sofort an, daß sie ernst gearbeitet hatten, daß sie durch die Einschränkung, ohne die keine Schularbeit gedeiht, eher vor Eitelkeit und Selbstgefälligkeit bewahrt geblieben waren als solche, die mehr Anteil am geselligen Leben hatten. Die Furcht Nichtwissen zu verraten ließ sie eher zurückhaltend und bescheiden erscheinen. Echt weibliches Gefühlsleben trat nicht nur dadurch zu Tage, daß manchmal Schmerzenstränen flossen, wenn es mit der Arbeit nicht vorwärts gehen wollte, Freudentränen, wenn der gewünschte Erfolg errungen war.

Der hiesigen Prüfungskommission werden Schülerinnen der Leipziger Gymnasialkurse zunächst nicht mehr zugeführt werden. Die Leitung derselben hat einen Anschluß an das Realgymnasium gesucht, das ihr in so fern günstiger liegt, als für das Griechische das Englische eintritt, das den Schülerinnen meist geläufig ist, aber im Gymnasium nicht zur Geltung kommt. Überdies sind für sie die Berechtigungen, die das Realgymnasium hat, vollkommen ausreichend.

Über die weitere Entwicklung und die Schicksale der hier für reif erklärten Schülerinnen verdanke ich der Güte des Fräulein Dr. Windscheid folgende Angaben. Von den 18, die Medizin als Studium erwählt hatten, haben vier das Staats- und Doktorexamen gemacht. Davon üben drei den ärztlichen Beruf aus, eine hat sich verheiratet. Das Physikum haben bereits neun bestanden, vier stehen noch vor demselben, eine hat infolge ihrer Verheiratung die weitere Verfolgung dieses Studiums aufgegeben.

Klassische Philologie haben zwei studiert, beide haben den Doktorgrad erworben, eine hat auch das Staatsexamen abgelegt; sie ist als Lehrerin am Mädchengymnasium in Köln angestellt. Der neueren Philologie haben sich sechs gewidmet; von diesen hat eine das Staatsexamen gemacht, sich dann aber verheiratet.

Eine Schülerin, die Kunstgeschichte trieb, hat sich den Doktortitel erworben; eine, die Philosophie als ihr künftiges Studium angegeben hatte, ist zur Jurisprudenz übergegangen. Alle übrigen studieren zur Zeit noch außer dreien, die der Eintritt in den Ehestand den wissenschaftlichen Bestrebungen entfremdete. Von zweien waren Nachrichten über ihr Schicksal nicht zu erlangen.

Martin Wohlrab.

AUS DEN ANFÄNGEN DER UNIVERSITÄT WITTENBERG

'Ein geheimnisvolles Dunkel liegt über der Geburtsstunde der Universität Wittenberg.' Ist Kurfürst Friedrich von selbst auf den Gedanken gekommen, diese neue Hochschule ins Leben zu rufen? Wie weit wurde er bei der Gründung und ersten Einrichtung derselben von Johann von Staupitz und Martin Polich von Mellrichstadt angeregt, beeinflußt, beraten? Welche Vorbereitungen wurden getroffen? 'Auf solche Fragen erhalten wir keine oder ungenügende Antwort; plötzlich und fast unvermittelt kommt uns die Kunde von der Eröffnung der Universität im Oktober des Jahres 1502.'[1])

Die unten abgedruckten zwei Briefe von Mellerstadt[2]) lüften nur wenig das Dunkel, das die Anfänge der nachmals zu ungeahnter Bedeutung gelangten Hochschule überdeckt. Wir entnehmen sie der Handschrift A 395 der Herzoglichen Bibliothek zu Gotha. Dieselbe gehörte E. S. Cyprian; vorgebunden ist ein Brief von J. W. Feuerlein aus Altorf vom 4. Juli 1720, mit dem dieser die jetzt in der Handschrift enthaltenen Briefe einst Cyprian übersandt hat. Die beiden Briefe sind sehr schwer zu lesen; drei Stellen habe ich trotz aller Mühe nicht entziffern können.

Gerichtet sind die Briefe an Hermann Kaiser aus Stolberg, der im Winter 1487/88 in Leipzig inskribiert wurde, im Winter 1489/90 sich den Grad eines Baccalaureus, im Winter 1493/94 den eines Magisters erwarb[3]), im Sommer 1497 den in Leipzig studierenden jungen Grafen Albrecht und Gebhard von Mansfeld als Mentor zur Seite trat[4]), später (1505) in Venedig[5]) und (1506) in Bologna weilte[1]) und am 9. August 1508 in Trient starb.[2]) Er war nicht nur mit Mellerstadt befreundet, sondern auch z. B. mit dem bekannten Augustinervikar Andreas Proles[5]), dem Wanderhumanisten Hermann von dem Busche und dem Leipziger Magister Andreas Propst aus Delitzsch.[4]) Der erste Brief Mellerstadts trägt das Datum des 5. April 1502 und sucht den Adressaten in Köln; der zweite stammt aus dem Juni desselben Jahres; wohin er gerichtet ist, ist nicht ersichtlich. Aus dem ersten Briefe erfahren wir folgendes: Mellerstadt ist am 5. April 1502 im Begriff, mit seiner Familie und Habe von Leipzig nach Wittenberg überzusiedeln. Zunächst freilich will er der Hochzeit des Kurfürsten Joachim I. von Brandenburg mit der dänischen Prinzessin Elisabeth, die am 10. April in Stendal stattfand, beiwohnen. Er hofft eine ganze Anzahl bedeutender Gelehrter nach Wittenberg zu ziehen: als Attraktion ersten Ranges den genialen Hermann von dem Busche, als Zierde der medizinischen Fakultät den stulerum phisicum, d. h. den wegen seiner Geschichtsfälschungen mehr berüchtigten als berühmten Erasmus Stella[5]),

---

[1]) Felician Geß, Leipzig und Wittenberg, ein Beitrag zur sächsischen Reformationsgeschichte, Neues Archiv für sächsische Geschichte XVI (1895) S. 43.

[2]) Den ersten zitiert Gustav Bauch, Die Universität Erfurt im Zeitalter des Frühhumanismus. Breslau 1904, S. 73 Anm. 9.

[3]) Bauch, Geschichte des Leipziger Frühhumanismus, Leipzig 1899, S. 28 f.

[4]) Ders., ebd. S. 58 f.

[5]) Ders., ebd. S. 169 und ders., Erfurt S. 108 Anm. 8 und S. 109.

[1]) Ders., Leipziger Frühhumanismus S. 6 Anm. 5.

[2]) Ders., ebd. S. 29 Anm. 1. — Zwei Gedichte an Kaiser finden sich fol Bi^{b} — Biij^{a} von Hermanni Buschij Pasiphili . . Epigrammatum Liber Tercius, Lips per Baccalarium Martinum Lanthsberck 1504 (Panzer, Annales typographici VII 149, 111).

[3]) Theodor Kolde, Die deutsche Augustiner-Kongregation und Johann von Staupitz, Gotha 1879, S. 164. 434 f. Der Brief ist übrigens vom 27., nicht 23. Oktober 1499 und an folgenden Stellen zu korrigieren: S. 435 Z. 2: bavarie, sweuie, Reni etc. multas . . ., Z. 13 f.: Martha (geb. Schneidburg; vgl. Wustmann, Aus Leipzigs Vergangenheit, Leipzig 1885, S. 114 ff.) dei et pistoris dilecta, Z. 15 dei statt de. Vgl. auch noch Geß, Akten und Briefe zur Kirchenpolitik Herzog Georgs von Sachsen I, Leipzig 1905, S. XX Anm. 1.

[4]) Bauch, Leipziger Frühhumanismus S. 29 u. ö.

[5]) Über ihn vgl. besonders Schöttgen und Kreysig, Diplomatische und curieuse Nachlese der Historie von Obersachsen I (1730)

ferner einen stramm skotistischen Theologen[1]); auch tüchtige Juristen würden nicht fehlen. Durch Einverleibung zahlreicher Pfründen habe der Kurfürst einträgliche Stellen für die zu engagierenden Professoren geschaffen.[2]) Seinem Freunde Kaiser bietet Mellerstadt die Propstei an der Allerheiligenkirche in Wittenberg an, die Kurfürst Friedrich jenem verleihen wolle, wenn er dort residieren (und dozieren) werde.[3]) Zunächst sei ihm ein jährliches Einkommen von 100 Gulden sicher. Unverzüglich solle Kaiser antreten und womöglich Hermann von dem Busche gleich mitbringen. — Wir wissen, daß Kaiser auch wirklich 1502/3 Propst zu Allerheiligen in Wittenberg war[4]), daß auch Hermann von dem Busche dem Rufe Folge leistete und bei der Eröffnung der Universität am 18. Oktober 1502 eine elegante Dank- und Begrüßungsrede an den Magistrat richtete, daß aber auch beide sehr bald wieder Wittenberg verließen.[5])

In dem zweiten Briefe verabredet Mellerstadt mit Kaiser ein Zusammentreffen in Erfurt am 22. Juni 1502. Unterdessen soll dieser mit dem dortigen Buchdrucker Wolfgang Schenk[6]) verhandeln, der sich bereit erklärt hat, unter gewissen Bedingungen seine Offizin nach Wittenberg zu verlegen, und den Letternvorrat desselben untersuchen. — Sind Verhandlungen mit diesem wirklich eingeleitet worden, so haben sie sich zerschlagen: erst 1504 ließ sich ein rechter Drucker in Wittenberg nieder, der Leipziger Typograph Wolfgang Stöckel aus München.[1])

S. Scripsi nuper ad te, mi hermanne, vigilare me, siqua honesta conditione ob tua in me merita et preclaras virtutes tibi prouidere possem: oportuna autem nunc, deo volente, sese obtulit occasio. Vacante namque praepositura in Wittenberg Meus princeps dux Fridericus Illam ipsam tibi contulit, si ibidem residere volueris. Ad quam reuera meo iudicio haud secus quam Aron vt aiunt vocatus es. Digna quidem satis et honesta prelatura est. Et exempta a Iurisdictione diocesani: omnesque canonici sub ditione praepositi sunt. Habetque annuo centum, qui eo loci pluris commodi sunt quam ducenti lipczk: ob omnium rerum competentem commercatum.[2]) Ex liberalitate tamen sua princeps spopondit sese maiora pinguioraque collaturum, siqua ex humanitate, prudentia ac virtute hęc modica non fueris aspernatus. Quodsi locus eciam ille non ęque quam lipczk insignis est, nihil est cur mouearis. Melius erit tibi fore caput catti quam caudam leonis. Ego hodie cum pueris totaque familia atque rebus omnibus Wittenberg vado: inibi, quoad diis placet, versaturus. Habeo Buschium: Habeo resolutissimum Scotizantem Theologum. Habebo stulerum phisicum. Iureconsulti nobis non deerunt. Tu qui omnium eris caput atque Cancellarius perpetuus, singula pro arbitrio moderaberis. Quamobrem, mi Hermanne, acceleres, festines veniasque, operior, et quidem absque mora. Venias, inquam, mihi crede, felici auspitio Merita tandem puluerum tuorum praemia obtenturus. Nos ad pompas d Marchionis Brandenburgensis cum filia regis

S. 500—528, Theodor Hirsch in Scriptores rerum Prussicarum IV (1875), S. 275 ff. Ernst Fabian, Mitteilungen des Zwickauer Altertumsvereins I (1886), S. VIII—X, Otto Clemen ebd. VIII (1905) S. 177—184.

[1]) Hier hat Mellerstadt wohl den Augustiner Sigismund Epp im Auge, den Staupitz aus Tübingen berief (Bauch im Neuen Archiv XVIII [1897], S. 302 ff., auch Hermann Barge, Andreas Bodenstein von Karlstadt, Leipzig 1905, S. 7).

[2]) Vgl. Barge S. 37.

[3]) Es war nicht überflüssig, einem Leipziger Professor diese Bedingung vorzuhalten. Vgl. die von Herzog Georg noch im Oktober 1502 von Rektor und Dozenten der Leipziger Universität eingeforderten Gutachten (Geß in: Kleinere Beiträge zur Geschichte von Dozenten der Leipziger Hochschule. Festschrift zum deutschen Historikertage in Leipzig, Ostern 1894, Leipzig 1894, S. 178).

[4]) Bauch, Frühhumanismus S. 29.

[5]) Ders., ebd. S. 161 ff.

[6]) Ders., Neues Archiv XVIII, 302 f.

[1]) Über ihn vgl. Bauch, Erfurt Reg. s. v.

[2]) Man klagte damals in Leipzig: das Brot sei zu klein, das Bier zu teuer, die Preise beim Schneider und Schuster doppelt so hoch als ehemals, während in Wittenberg 'leichte Zehrung' zu finden sei (Geß im Neuen Archiv XVI 43).

dacie imperij in stendal transimus, quibus absolutis Wittenberg me conferam. Te tuumque Buschium immo meum simul expectaturus. Habebimus honestam societatem trahemusque illuc plures et amicissimos familiares summosque notis ob Ecclesiasticorum beneficiorum: prębendarum, parrochiarum, quas vniuersitati princeps incorporabit, multitudinem, vtpote omnia beneficia in ducatu Saxonia et nonnulla externa: aliquot praebendas in aldenburg: gotha, parrochiam In orlamunde: In eijsfels, quae annuo reddere possunt 120 absenti. Et alia pinguia, que nobis suffragantibus distribuentur pro dignis. Neque (ut autumo) indigni dignis panem praecipient. Quare vocatus ut Aron et iam absque rebus veni absque mora. Curesque Buschius tecum veniat vel quod omnino expedit praeueniat, si forte ob tuorum impedimenta parum diutius reuoceris. Vale et .... [Name unleserlich] ex me saluta.

Conuentum .... [3—4 Worte unleserlich] si placet amplectere. Sin autem ambagibus rescissum: aperta fronte venias absque mora. honestum non parum est principi tanto placere. Et quidem cum proprio commodo: de quo plurihus coram. Iterum uale. 3 post quasimodogeniti.

Mellerstad

... ro domino Hermanno de Stolberg
sancte Theologię bacalario
suo praecipuo
etc.
Colonie

S. Concessi Wittenberg in negocijs proprijs et domus nostrę Te, si propediem, ut spero, veneris, ibi expectaturus. Curatio tuę causę data est domino Concellario[1]), qui Te principi prębentabit pro investitura et ad acceptandum a sua celsitudine prout moris praepositurum. Habitis igitur literis ad inuestiendum agas cum Cancellario de modo comodiori quo illuc venies. Si optaueris, habebis accomodato equum, quo cicius ire possis. Quodsi te fortasse ob filios leimpachi[2]) cum altero quodam prębceptore providendos Erfordie morari oportebit, veniam ad te die Mercurij ante Io Baptiste ad resciendum, quę tibi mens, quod consilium propositumque. Loquutus est mihi impressor librorum Wolfangus cognomento, qui alios nonnullos libros (celifodinam[1]) vocant praesertim) intuitu principis[2]) presserat. Hic proponit se Wittenberg recepturum, si aliquod priuilegium a principe obtinere posset. Vellem, si tibi per ocium liceret, vocares hominem et reuideres illius caracteres. Quodsi placuerint, cogitabo ego de impetrando sibi priuilegio. Expediret fortasse, si auscultares ab illo quam optaret conditionem et quę priuilegia, item, quando uellet astare et Wittenberg ire atque cętera. Dominus cancellarius iuuabit te consulendo quibus modis hominem noscas. Aliud ego de eius noticia praesertim cognomentum habeo nihil. Vale et propediem veni, iam saltem diu expectatus desyderatusque. Ex Qu ... [unleserlich] dominica post Bonifacij 1502.

Tuus mellerstad

Domino Hermanno Stolberg
theologię professori amico
primario.

Otto Clemen.

[1]) = Göswin von Orsoy (Barge S. 7).

[2]) Identisch mit den Leimbachs, für die sich später einmal (1523) Luther verwandte (Enders, Luthers Briefwechsel IV 139 ff.)?

Léo Pierre, Über Festsitzende und Zugvögel. Causerie für Studierende und Lehrer der französischen Sprache. Praktischer Beitrag zum Studium der neueren Philologie. Leipzig, J. Klinkhardt 1906. 8°. 32 S.

Eine reizende Schrift, aus reicher Beobachtung hervorgegangen, voll Humors und zugleich voll gesunden Menschenverstandes, allen denen zu empfehlen, die sich eine lebendige Kenntnis der modernen französischen Sprache aneignen wollen, mögen sie nun als 'Festsitzende' aus

[1]) Gemeint ist die so betitelte lateinische Sammlung von Ablaßpredigten des Johann Paltz (vgl. zuletzt Gustav Kawerau, Theolog. Realenzyklopädie XIV 622), die 'Erphordie per Wolfgangum Schencken Anno MD II. Tertia post Iudica' (15. März; Panzer, Annales typographici VI 494, 7) erschien.

[2]) Bedeutet das soviel wie 'mandato et expensis principis [Federici]' im Impressum des letzten Bandes des Tartaretus, der 1504 in Wittenberg von Wolfgang Stöckel gedruckt wurde (Neues Archiv XVIII 303)?

Mangel an Geld an der heimatlichen Scholle kleben oder als 'Zugvögel' die fremde Sprache da studieren, wo sie wild wächst. Beide Gruppen von Lehrern erhalten hier mancherlei praktische Ratschläge, besonders aber die 'Zugvögel', die der Verfasser viel Gelegenheit gehabt hat zu beobachten. Bekanntlich ist es gar nicht so leicht, wie man vielfach denkt, einen Aufenthalt in Frankreich wirklich nutzbringend zu gestalten, und mancher schon ist mit dem Gefühle zurückgekommen, daß er zwar mancherlei gesehen und gehört, aber für die eigentliche Erfassung der lebendigen Sprache doch nicht das erreicht hat, was ihm vielleicht vorschwebte. So ist es überaus beherzigenswert, nach dem Ratschlage des Verfassers wenn irgend möglich in einem gebildeten Gesellschaftskreise zu wohnen und dabei nicht Geld zu sparen, da auch auf diesem Gebiete billig oft mit schlecht zusammengeht. Oder wenn er rät, in Frankreich nicht auf der Stube über deutsch-französischen Lehrbüchern zu hocken, sondern möglichst mit dem lebendigen Sprachstrome Berührung zu suchen und jede Stunde des doch immerhin nicht lang bemessenen Auslandsaufenthalts folgerichtig in diesem Sinne auszunutzen. Manches Schlaglicht fällt aus der Schrift auf die grundverkehrte Art und Weise, in der leider viele junge Deutsche in Frankreich ihre Zeit ausfüllen, und alle Universitätsdozenten des Französischen, unter deren Zuhörern sich angehende 'Zugvögel' befinden, sollten die Schrift lesen, um diesen etwas von der darin niedergelegten Weisheit mit auf den Weg zu geben. Die Schrift bestätigt, was schon manche Beobachter neuerer Zeit gemeldet haben, daß unsere deutschen Studenten seit einiger Zeit auch die deutschen Bierunsitten nach Frankreich verpflanzen. Ein junger Neuphilolog, der dazu mitwirkt, kann etwas Verkehrteres nicht gut anfangen. Denn daß er dann nicht besonders tief in französische Sprache und französische Volksart eindringen kann, liegt wohl auf der Hand. Und wenn es nun gar junge Landsleute gibt, die es fertig bringen, in einer französischen Provinzialstadt zu nachtschlafender Zeit die 'Wacht am Rhein' zu gröhlen, so haben wir keinerlei Ursache, auf solche Vertreter stolz zu sein. Eindringlich warnt Prof. Pierre immer wieder vor dem Übersetzen, als dem verkehrtesten Wege zur Aneignung der modernen Sprache, und empfiehlt in Verbindung damit angelegentlichst den Gebrauch eines einsprachigen Wörterbuchs, wie z. B. des kleinen Larousse, bei dessen regelmäßiger Benutzung es einem sehr erleichtert wird, auf französischer Basis denken zu lernen. Daß der Verfasser die Gelegenheit benutzt, um den Besuch der alten lothringischen Fürstenresidenz und Universitätsstadt Nancy zu empfehlen, wo er selbst wohnt, das soll ihm nicht verdacht sein. Namentlich solche Neuphilologen, die zum ersten Male nach Frankreich gehen, dürften dort viel nutzbringender leben als in Paris, zumal wenn sie das Glück haben eine Pension zu finden, wie sie dem Ideale Prof. Pierres entspricht.

K. A. Martin Hartmann.

GELTUNGSBEREICH UND WESEN DER LATEINISCHEN CONSECUTIO TEMPORUM

Von Rudolf Methner

(Fortsetzung)

B. Konjunktivische Nebensätze, deren Tempus durch das Tempus des regierenden Satzes beeinflußt wird

Von den nunmehr übrig bleibenden Arten von Nebensätzen sind die meisten allerdings als innerlich abhängige zu bezeichnen (wenngleich man dabei gewöhnlich nur an Nebensätze des zweiten Grades denkt), wie z. B. die Finalsätze, aber es gehören dazu, wie wir oben gesehen haben, auch solche Sätze, in denen von innerlicher Abhängigkeit keine Rede sein kann, wie die Sätze mit ut nach accidit und ähnlichen Ausdrücken und die Sätze mit priusquam.[1]) Also kann die innerliche Abhängigkeit nicht der Grund sein, weshalb in ihnen die Cons. temp. zur Anwendung kommt; die innerliche Abhängigkeit erklärt nur den Modus, nicht das Tempus. Es muß also die Tatsache, daß ihr Tempus der Regel nach von dem Tempus des regierenden Satzes beeinflußt wird, einen anderen Grund haben. Und diesen Grund haben wir darin zu sehen, daß alle diese Sätze keine temporale Selbständigkeit haben, sondern nur einen das Prädikat des regierenden Satzes ergänzenden Begriff darstellen. Betrachten wir zunächst

1. solche Sätze, die den Prädikatsbegriff des regierenden Satzes durch eine adverbiale Bestimmung ergänzen.

a) Eigentliche Finalsätze. Sie antworten auf die Frage 'zu welchem Zweck?' und nennen die mit der Handlung des regierenden Satzes bezweckte Handlung. Und wenn so der Zweck durch ein Tätigkeitswort ausgedrückt wird, so ist doch die damit bezeichnete Tätigkeit nur eine vorgestellte, die als solche an keine Zeit gebunden, also achronistisch ist und demgemäß auch keine temporale Selbständigkeit hat. So hat in dem Satze hostes accedunt, ut urbem oppugnent die Verbalform oppugnent ebensowenig temporale Selbständigkeit wie das Gerundivum in dem Satze hostes accedunt ad urbem oppugnandam. Dies geht auch daraus hervor, daß, wovon später die Rede sein wird, auch ein Satz accesserunt, ut oppugnent sehr wohl möglich ist; die zeitliche Fixierung des vom Sprechenden gemeinten Ereignisses erfolgt eben nur durch das Verbum des regierenden Satzes.

Also die Worte ut oppugnent stellen dem Sinne nach keinen Satz dar,

[1]) Daß die Erklärung des Coni. nach priusquam durch finalen Sinn nicht aufrecht zu erhalten ist, glaube ich in den 'Untersuchungen' S. 237 f. nachgewiesen zu haben.

sondern ein Satzglied, und zwar eine adverbiale Bestimmung, die eine für das Verständnis notwendige Ergänzung des Prädikats des regierenden Satzes darstellt. Kluge (S. 43) drückt dies so aus: 'Die Nebenhandlung wird in der Anschauung geradezu als in der Haupthandlung mitenthalten empfunden.' Hierhin gehören auch die sogenannten finalen Relativsätze und die Sätze mit ne, quominus nach den Verben deterreo, impedio u. s. w.

b) Die konjunktivischen Sätze mit dum, quoad = bis. Diese bezeichnen die Dauer der Haupthandlung als bedingt durch die zur Erreichung des mit ihr verfolgten Zweckes erforderliche Zeit, s. Unters. § 121 f. — Während wir in dem Satze 'die Angriffe wurden für einige Tage eingestellt, bis die Wunde des Feldherrn heilte' die Dauer der Haupthandlung rein objektiv dadurch bezeichnen, daß wir eine andere Handlung nennen, deren Eintritt die Zeitdauer jener Handlung begrenzt (den kausalen Zusammenhang lassen wir ganz unberücksichtigt), kann die lateinische Sprache diesen Gedanken nicht nur in derselben Weise bezeichnen: obsidio deinde per paucos dies magis quam oppugnatio fuit, dum vulnus ducis curatum est, wo, wie im Deutschen, Haupt- und Nebensatz temporale Selbständigkeit haben (die Angriffe wurden eingestellt, dann heilte die Wunde, und die Angriffe begannen von neuem), sondern sie kann auch den Coni. setzen: dum vulnus curaretur (Liv. XXI 8, 1), sie will damit zugleich den kausalen Zusammenhang, der zwischen beiden Handlungen besteht, angeben, indem sie die Zeitdauer der Haupthandlung als durch ihren Zweck bestimmt hinstellt. Und indem der Redende bei der Erwähnung der Haupthandlung ihren Zweck im Auge hat, weilt er ganz naturgemäß mit seinen Gedanken in einem Zeitpunkt, wo dieser Zweck noch nicht erreicht war, und in diesem Zeitpunkt ist die in dem Nebensatz bezeichnete Handlung, die den Zweck angibt, für ihn eine bloß vorgestellte, die als solche an keine bestimmte Zeit gebunden ist, d. h. keine temporale Selbständigkeit hat. Von dem Satze ut vulnus curaretur unterscheidet sich der Satz dum vulnus curaretur nur dadurch, daß der letztere zugleich andeutet, daß der Zweck auch erreicht wurde, beide aber stellen keine selbständige Aussage dar, sondern enthalten nur eine Ergänzung der Aussage des Hauptsatzes = vulneris curandi causa.

c) Die konjunktivischen Sätze mit ante und priusquam. Um zu beweisen, daß diese Sätze im Gegensatze zu den indikativischen keine temporale Selbständigkeit haben, muß ich auf meine in den 'Untersuchungen' § 109 ff. gegebene Darstellung des inneren Unterschiedes beider Konstruktionen verweisen. Sobald priusquam mit dem Indikativ steht, soll die Reihenfolge der beiden Handlungen bestimmt werden. Cic. Brut. 13, 49 antequam delectata est Atheniensium civitas hac laude dicendi, multa iam memorabilia effecerat, hier haben beide Sätze temporale Selbständigkeit, indem der Redende sich jedesmal in einen anderen Zeitpunkt der Vergangenheit versetzt: delectata est, sed antea multa iam effecerat. Dagegen bei Nep. VII 3, 2 Athenienses bellum Syracusanis indixerunt: ad quod gerendum ipse dux delectus est. Id cum appararetur, priusquam classis exiret, accidit ut una nocte omnes Hermae deicerentur, ist der Redende in seiner Erzählung erst bis zu dem Augenblicke

gelangt, wo der Frevel geschah, noch nicht bis zu dem, wo die Flotte auslief; sie war noch nicht ausgelaufen, ihr Auslaufen stand erst bevor. Das Auslaufen ist also für ihn an diesem Punkte der Erzählung nur eine vorgestellte Handlung, d. h. der Nebensatz drückt nur den Begriff einer Handlung aus, entbehrt also der temporalen Selbständigkeit = vor der Abfahrt, *πρὶν ἐκπλεῦσαι*. Sein Zweck ist, die Aussage des Hauptsatzes zu ergänzen (und zwar ist diese Ergänzung für die Würdigung des Eindrucks, den jener Frevel machte, durchaus notwendig, s. Unters. S. 236). Wenn ich dort, um die Bedeutung des Coni. zu veranschaulichen, den Satz priusquam exiret dem Sinne nach gleichstellte dem Satze cum exitura esset oder cum nondum exiisset (und diese Sätze haben temporale Selbständigkeit), so ist das kein Widerspruch, denn in dem von dem Redenden festgehaltenen Augenblick war wohl das exitura erat und das nondum exierat eine Tatsache, nicht aber das exiit.

Auch daraus, daß in konjunktivischen Sätzen mit priusquam bei vorausgehendem Praes. hist. auch der Coni. praes. stehen kann (z. B. Caes. Bell. Gall. VII 71, 1, Bell. civ. I 54, 4, auch schon bei Plautus in der Schilderung einer Schlacht, Amph. 240), was bei cum nie der Fall ist (s. weiter unten), ergibt sich, daß die Wahl des Tempus durch das Tempus des regierenden Satzes beeinflußt wird.

2. Solche Nebensätze, die den Prädikatsbegriff des Hauptsatzes durch eine Objektsbestimmung ergänzen.

Hierher gehören die Sätze mit ut und ne nach den sogenannten verbis postulandi et curandi, z. B. imperavit Haeduis, ut frumentum darent. Die Aussage, die der Hauptsatz enthält (er gab den H. einen Befehl), erfordert eine Ergänzung, und diese Ergänzung gibt der Nebensatz, indem er den Inhalt des Befehls nennt (inneres Objekt). Precibus effecit, ut absolveretur, auch hier verlangt die Aussage des Hauptsatzes eine Ergänzung, der Nebensatz gibt an, worin der Erfolg der Bitten bestand.

Auch die Nebensätze nach den Verben des Fürchtens gehören hierher.

Alle diese Nebensätze haben keine temporale Selbständigkeit, die temporale Fixierung erfolgt erst durch das Tempus des regierenden Satzes, erst dieses gibt an, für welche Zeit der Befehl, die Bitte u. s. w. gilt.

3. Solche Nebensätze mit ut, die in irgend einer anderen Weise den Prädikatsbegriff des Hauptsatzes ergänzen.

a) Nach den unpersönlichen Ausdrücken accidit ut, est ut u. ä. Priusquam classis exiret, accidit ut una nocte omnes Hermae deicerentur, da geschah es, daß die Hermen umgeworfen wurden. Auch hier enthält der Nebensatz nur den Begriff einer Handlung = *συνέβη ἀνατραπῆναι τοὺς Ἑρμᾶς*; daß sie wirklich geschah, zeigt das Verbum des Hauptsatzes an, und erst durch das Tempus dieses Verbums wird die Zeitstufe fixiert. Man wird mir entgegenhalten können, daß dieser Nebensatz überhaupt erst das Prädikat enthält, indem die Worte accidit ut deicerentur zusammen die Aussage enthalten: sie wurden zufällig oder gerade umgestürzt. Wenn das richtig wäre, müßten solche Sätze allerdings den in Teil A unter c, *α* genannten Arten von Sätzen gleichgestellt

werden, d. h. als solche aufgefaßt werden, in denen die Cons. temp. nicht zur Anwendung kommt. Aber es besteht ein großer Unterschied. Während die zu jenen Nebensätzen gehörenden Hauptsätze überhaupt keine Aussage enthalten, z. B. neque enim is es, Catilina, enthält der Satz accidit eine Aussage, indem er bedeutet 'es geschah etwas Unerwartetes, etwas Unvorhergesehenes', also: Bevor die Flotte auslief, geschah das Unerwartete, daß die Hermen umgestürzt wurden. [Der Begriff des Unerwarteten zeigt sich besonders deutlich Caes. B. Gall. V 20, 3.] Nun wird man wieder einwenden können, daß demnach der Satz ut deicerentur nur eine weitere Ausführung des Inhaltes des regierenden Satzes darstellt, wie die oben unter e, β genannten Konsekutivsätze, z. B. Siciliam ita vexavit, ut restitui non possit, aber in diesem Satze wird doch nur die Art und Weise, der Grad der vexatio näher bestimmt, während in dem Satze ut deicerentur das Geschehnis selber erst genannt wird; jener Satz enthält eine Erläuterung, eine Explikation, dieser eine notwendige Ergänzung, und zwar werden wir den diese Ergänzung enthaltenden Satz als einen Modalsatz bezeichnen müssen: das Unerwartete ereignete sich so, daß die Hermen umgestürzt wurden. Ebenso enthalten in dem Satze Thrasybulo contigit, ut patriam liberaret die Worte Thrasybulo contigit eine Aussage: 'es ward ihm ein Glück zuteil', und die Worte ut liberaret eine Ergänzung dieser Aussage, indem sie angibt, worin das Glück bestand = es ward ihm ein Glück zuteil in der Weise, daß oder insofern als er seine Vaterstadt befreite. Cic. De or. II 36, 152 est, ut dicis, Antoni, ut plerique philosophi nulla tradant praecepta dicendi. Mil. 13, 35 ille erat ut odisset (mit vorangestelltem ille). Auch hier liegt keine bloße Umschreibung vor für philosophi nulla tradunt praecepta und ille oderat, sondern auch hier enthält der Hauptsatz, so kurz er ist, eine wirkliche Aussage; er bedeutet: es liegt eine unbestreitbare Tatsache vor, und der Nebensatz nennt die Tatsache. Man hat also zu übersetzen: 'Es ist eine Tatsache oder es verhält sich in der Tat so, daß sie keine Lehren geben' und 'was jenen betrifft, so war es eine Tatsache, daß er den Milo haßte'. Wie also in dem Satze constabat eum odisse der Infinitiv odisse nur den Begriff einer Handlung bezeichnet, durch welchen der Satz constabat ergänzt wird, so bezeichnen auch die Worte ut odisset nur den Begriff einer Handlung, durch welchen der Satz erat ergänzt wird. Ebenso verhält es sich mit der Wendung prope est, ut, z. B. Liv. II 30, 2 prope fuit, ut dictator idem ille crearetur = es war beinahe eine Tatsache, daß usw. [In den Sätzen mit 'faktischem' quod ist der Begriff der Tatsache in dem Nebensatze selbst ausgedrückt, während der dazu gehörige Hauptsatz ein Urteil über die Tatsache enthält, wohingegen in den Wendungen mit accidit ut, est ut usw. der Begriff der Tatsache erst in dem Hauptsatze ausgedrückt wird.]

Das negative Gegenstück zu est ut ist die Wendung tantum abest ut. Cic. Tusc. II 2, 4: tantum abest, ut scribi contra nos nolimus, ut etiam maxime optemus = es ist durchaus keine Tatsache, daß wir das nicht wollen. Der zweite Satz mit ut ist dagegen ein wirklicher Konsekutivsatz, also ein Satz mit selbständiger temporaler Geltung = es ist keine Tatsache, sondern im Gegenteil,

wir wünschen es sogar. Dies geht daraus hervor, daß er auch in der Form eines Hauptsatzes erscheint, z. B. Brut. 80, 270 tantum abfuit, ut inflammares nostros animos; somnum isto loco vix tenebamus, und ferner aus der 'freien' Tempusgebung in solchen Sätzen, z. B. Liv. XXV 6, 11 tantum afuit ab eo, ut ulla ignominia iis exercitibus quaereretur, ut et urbs Roma reciperaretur et Caudinae legiones, quae sine armis redierant Romam, armatae remissae in Samnium eundem illum hostem sub iugum miserint.

Nach den unpersönlichen Wendungen inde efficitur ut, ita fit ut, fieri potest ut usw. hat der Satz mit ut dieselbe Funktion wie nach den Verben facere, efficere. Wie in dem Satze precibus effecit, ut absolveretur der Nebensatz einen den Prädikatsbegriff des Hauptsatzes (seine Bitten hatten Erfolg oder Wirkung) ergänzenden Begriff darstellt, indem er den Erfolg oder die Wirkung nennt, so auch in dem Satze ita fit, ut nemo esse possit beatus (Tusc. II 6, 16) = daraus ergibt sich die Folgerung, nämlich daß usw. — Und wenn in der Wendung futurum esse ut (wo futurum von fieri herzuleiten ist) der regierende Infinitiv und der von ihm abhängende Satz mit ut zusammen eine bloße Umschreibung des Infinitivs Futuri darzustellen scheinen, so ist doch zu bedenken, daß der ursprüngliche Sinn ist, 'daß eine Folge oder Wirkung eintreten werde', und daß der Satz mit ut diese Folge oder Wirkung nennt, z. B. Cic. Divin. I 45, 101 exaudita vox est, ut muri et portae reficerentur: futurum esse, nisi provisum esset, ut Roma caperetur = die Unterlassung würde eine (schlimme) Folge oder Wirkung haben, nämlich daß usw.; Caes. B. Gall. I 20, 4 qua ex re futurum, uti totius Galliae animi a se averterentur = die Folge hiervon würde sein, daß. Auch in den Wendungen reliquum est ut, extremum est ut enthält der Hauptsatz eine wirkliche Aussage = es ist noch eine Aufgabe zu erledigen, und der Nebensatz ist ergänzender Art, indem er die Aufgabe nennt.

b) In den Wendungen mit Substantiven, z. B. ius, mos, consuetudo est ist es noch deutlicher, daß der Hauptsatz eine Aussage enthält = es besteht das Gesetz, die Sitte, die Gewohnheit, und daß der Nebensatz ergänzender Art ist, indem er das Gesetz usw. nennt.

c) Andere Wendungen. Caes. B. Gall. IV 1, 10 Suebi in eam se consuetudinem adduxerunt, ut locis frigidissimis neque vestitus praeter pelles haberent quicquam et lavarentur in fluminibus. Sie haben sich an etwas gewöhnt; woran sie sich gewöhnt haben, gibt der ergänzende Nebensatz an, der die Handlung nennt, an die sie sich gewöhnt haben. Daß der Nebensatz nur einen Begriff enthält, zeigt die Umwandlung in consueverunt lavari. Ebd. V 43, 5 hunc habuit eventum, ut maximus numerus hostium vulneraretur = er brachte einen bedeutenden Erfolg, der darin bestand, daß usw. = evenit, ut vulneraretur.

Damit hätten wir das Gebiet der konjunktivischen Nebensätze erschöpft bis auf die Sätze mit quin, die wegen ihrer scheinbaren vielseitigen Bedeutung eine besondere Erörterung verlangen. Man erklärt quin = warum oder wie nicht?; = daß nicht, ut non; = welcher nicht, qui non. Man wird für Schul-

zwecke diese Scheidung wohl beibehalten können, wenngleich die ursprüngliche Bedeutung des quin in allen diesen Sätzen dieselbe ist, nämlich die interrogative, z. B. nemo est, quin sciat = quin sciat quis oder quisquam? nemo est, wie sollte einer das nicht wissen? es gibt niemand. Nulla erat civitas, quin legatos mitteret = quin civitas ulla legatos mitteret? nulla erat, wie hätte ein Stamm nicht Gesandte schicken sollen? es gab keinen. — Solche Sätze gehören zu den oben unter A, b, β dargestellten umschreibenden Relativsätzen und verhalten sich zu der Cons. temp. ebenso wie diese, d. h. sie sind ihr nicht unterworfen, weil sie temporale Selbständigkeit haben. Zu den umschreibenden Konsekutiv- oder Modalsätzen (A, c, α) gehört ein Satz wie Cic. Verr. IV 43, 95 numquam tam male est Siculis, quin (= ut non) aliquid facete et commode dicant = wie sollten sie nicht einen Witz machen? so schlecht geht es ihnen nie = auch in schlimmen Tagen sind sie stets zu Witzen aufgelegt. Eine selbständige Aussage enthält der Hauptsatz nicht, denn es wäre doch Unsinn zu sagen: Den Siziliern geht es niemals schlecht oder so schlecht. Zu den selbständigen Konsekutivsätzen (A, c, β), die gleichfalls nicht dem Gesetze der Cons. temp. unterworfen sind, gehören Sätze wie Ter. Eun. 791 numquam accedo quin abs te abeam doctior. Ursprünglich: quin abs te abeam doctior? numquam ita accedo, aber aus der Notwendigkeit ein solches ita zu ergänzen (vgl. Ter. Ad. 2, 3, 4 numquam ita magnifice dicam, id virtus quin superet tua) geht schon hervor, daß die interrogative Bedeutung geschwunden ist. Wie in dem Satzgefüge Siciliam ita vexavit, ut restitui nullo modo possit Haupt- und Nebensatz temporale Selbständigkeit haben, so auch in jenem Satze mit quin: semper abs te abeo doctior, ita (= cum tanto studio discendi) accedo. Und daß solche Sätze mit quin dem Gesetze der Cons. temp. nicht unterworfen sind, zeigt z. B. Nep. XVIII 11, 5 non cum quoquam arma contuli, quin is mihi succubuerit (feststell. Perf.).

Es bleiben übrig diejenigen Sätze mit quin, in denen trotz der Hypotaxe die ursprüngliche interrogative Bedeutung des quin auch in der deutschen Übersetzung zum Ausdruck kommen kann, z. B. non dubium est, quin fuerint ante Homerum poetae = es ist nicht zweifelhaft, wie nicht schon vor Homer Dichter gelebt haben sollten. [Und zwar ist der Coni. hier nicht dubitativ, sondern potential, vgl. Arist. Pl. 252 *τί ἂν τις οὐχὶ πρός σε ταληθῆ λέγοι.*] Hierher gehören alle Sätze nach denjenigen Wendungen, die Landgraf § 192 A aufgezählt hat; außerdem noch die Wendungen non impedio, non prohibeo, non recuso. Die Betrachtung aller dieser Sätze, die als indirekte Fragesätze aufzufassen sind, gehört in den folgenden Abschnitt (II).

Um allen Einwendungen gegen meine Ansicht, wonach die konjunktivischen Nebensätze in Ansehung ihres Verhaltens zur Cons. temp. in zwei durchaus verschiedene Arten zerfallen, möglichst zu begegnen, will ich noch einmal kurz den Unterschied feststellen, der zwischen den beiden unter A und B angeführten Sätzen besteht.

Der Satz accidit ut Hermae deicerentur unterscheidet sich von einem wirk-

lichen oder selbständigen Konsekutivsatz (A, c, β), z. B. Verres Siciliam ita vexavit, ut restitui non possit dadurch, daß in diesem zweiten Satzgefüge sowohl der Haupt- als der Nebensatz eine Aussage enthalten und demnach beide temporale Selbständigkeit haben. Dagegen enthält das erste Satzgefüge, auch wenn man bei der Übersetzung zwei Hauptsätze daraus macht: 'es geschah etwas Unerwartetes: die Hermessäulen wurden umgestürzt', nur eine einzige Aussage, und die temporale Fixierung erfolgt einzig und allein durch das Tempus des Hauptsatzes, während der Nebensatz nur einen Begriff enthält.

Ferner von den umschreibenden Konsekutivsätzen (A, c, α) und den umschreibenden Relativsätzen (A, b, β) unterscheiden sich die unter B genannten Arten von Sätzen in folgender Weise. Bei diesen letzteren Satzarten enthält der Hauptsatz, obwohl er einer Ergänzung bedarf, dennoch an sich eine Aussage, z. B. hostes accedunt, ut = sie rücken heran; obsidio deinde per paucos dies magis quam oppugnatio fuit, dum = es fand mehr eine Belagerung als eine Berennung statt; omnes Hermae delecti sunt, priusquam; imperavit Haeduis, ut = er gab ihnen einen Befehl; timebat ne = er hatte Furcht; accidit ut = es geschah etwas Unerwartetes; ita fit ut = daraus ergibt sich eine Folgerung; est ut = es liegt eine Tatsache vor; in consuetudinem se adduxerunt, ut = sie haben eine Gewohnheit angenommen; mos erat, ut = es bestand eine Gewohnheit. Alle diese Sätze enthalten eine Aussage, genau so wie der Satz Caesar vicit, obwohl auch hier eine Ergänzung erforderlich ist, die teils aus dem Zusammenhange sich ergibt, teils durch Hinzufügung eines Objekts usw. erfolgt.

Dagegen bei einem umschreibenden Konsekutivsatze, wie z. B. neque enim tu is es, ut te pudor umquam revocarit enthält der Hauptsatz keine Aussage, oder sollte es eine Aussage sein: 'du bist nicht derjenige'? Qui locus eiusmodi est, ut viderent (Verr. V 37, 97) = dieser Platz hat eine Beschaffenheit; das ist auch keine Aussage. Ebensowenig ist dies der Fall bei den umschreibenden Relativsätzen nemo est qui oder quin, nemo est tam fortis qui oder quin. In allen diesen Sätzen ist die Aussage in dem Nebensatze enthalten, s. oben S. 79.

Es fragt sich nun, was der Hauptsatz enthält, wenn er keine Aussage enthält. Er enthält entweder einen Hinweis auf die Art einer Person oder Sache (ohne aber über diese Art etwas auszusagen!); und zwar ist dieser Hinweis ausgedrückt durch ein is oder talis oder eiusmodi, also z. B. neque enim tu is es, ut usw. = bei deiner Art, bei deinem Charakter dürfte usw., andere Beispiele oben S. 80. Oder er enthält weiter nichts als den Begriff der Negation, und weil er weiter nichts enthält, so kann sich diese Negation nur auf den Inhalt des Nebensatzes beziehen: nemo est qui sciat = nemo scit und nemo est quin sciat = nemo nescit. Eine Kombination beider Arten stellen Sätze dar wie folgende: nemo est tam fortis, quin perturbetur, es würde genügen nemo est quin perturbetur, aber es wird mit dem tam fortis zugleich auf die Art oder den Grad des Mutes hingewiesen = niemand, auch wenn er noch so mutig ist. Nil tam difficile est, quin quaerendo investigari possit, auch hier würde nil est genügen, der Zusatz bedeutet: nichts, auch wenn es noch so schwierig ist; ebenso nulla gens tam fera est, quin = kein Volk, auch wenn es noch so roh

ist. Hierher gehört auch der oben (S. 142) besprochene Satz numquam tam male est Siculis, quin aliquid facete et commode dicant = niemals, auch wenn es ihnen noch so schlecht geht.

Ein klein wenig anders liegt die Sache in folgendem Satze: neque tanta est in rebus obscuritas, ut eas non penitus acri vir ingenio cernat, Cic. de or. III 31, 124. Hier enthält der Hauptsatz eine wirkliche Aussage, nämlich das Zugeständnis: est in rebus obscuritas, aber zugleich liegt darin ein umschreibender Satz: sed non tanta est, ut non oder quin = neque vero obscuritas, quae in rebus est, tanta est.

Haase zu Reisig, Anm. 479, wirft die von mir unterschiedenen beiden Gattungen von Nebensätzen, nämlich die den Prädikatsbegriff umschreibenden und die den Prädikatsbegriff des Hauptsatzes bloß ergänzenden, zusammen, und wenn er dort bemerkt: 'die wirkliche Zeitbestimmung für beide zu einem einzigen verbundenen Begriffe wird nur durch das erste Verbum gegeben', so gilt diese Bemerkung nur von den Sätzen der zweiten Art (B), z. B. accidit ut deicerentur, während in den Sätzen der umschreibenden Gattung die Zeitgebung durch den Nebensatz erfolgt, wie sich dies ganz deutlich zeigt in einem Satze wie nemo est, qui arbitraretur.

Das Ergebnis der bisherigen Untersuchung wäre demnach folgendes.

Nur in den Nebensätzen der Art B, d. h. in den Nebensätzen, die einen den Prädikatsbegriff des Hauptsatzes ergänzenden Begriff enthalten und eben deshalb keine temporale Selbständigkeit haben, kommt die Cons. temp. zur Anwendung, oder mit anderen Worten: nur in ihnen findet eine Beeinflussung des Tempus durch das Tempus des regierenden Satzes statt.

Diese Begrenzung des Geltungsbereiches der Cons. temp. unterscheidet sich von dem Ergebnis der Klugeschen Untersuchungen zunächst dem Umfange nach, indem z. B. die Sätze mit priusquam, in denen zweifellos die Cons. temp. zur Anwendung gelangt, in der Klugeschen Definition keinen Platz finden. Außerdem aber ist der Versuch Kluges, die Anwendung der Cons. temp. durch den 'inneren Gedankenzusammenhang' zu erklären, in welchem die betreffenden Nebensätze mit ihren Hauptsätzen stehen, in so fern mißlungen, als der Begriff 'innerer Gedankenzusammenhang' viel zu dehnbar ist; so erklärt man z. B. den Coni. in Sätzen mit cum, in denen die Cons. temp. nicht angewendet wird, gleichfalls durch den inneren Zusammenhang. Und anderseits besteht in der Stelle Verres Siciliam ita vexavit, ut restitui non possit doch auch ein 'innerer Gedankenzusammenhang' zwischen Haupt- und Nebensatz; hat doch der Redende geradezu die Absicht, durch die verbindenden Partikeln ita — ut den inneren Zusammenhang der beiden Tatsachen 'Verres hat Sizilien geplündert' und 'Sizilien kann seinen früheren Wohlstand nicht mehr wiedererlangen' hervorzuheben. Dagegen glaube ich, daß in dem von mir gefundenen Merkmal jener Satzarten zugleich die Erklärung liegt, weshalb gerade in ihnen der mit dem Namen Cons. temp. bezeichnete sprachliche Vorgang stattfindet. Die Erörterung dieses Punktes gehört in den II. Teil.

Aber es gibt noch ein Gebiet, auf dem die Cons. temp. zur Anwendung gelangt, das ist das Gebiet der Oratio obliqua, und zwar ist diese Bezeichnung im weitesten Sinne zu fassen, es sind darunter alle solche Nebensätze zu verstehen, deren Inhalt der Redende als Gedanken des Subjekts, von dem er redet, angeben und kennzeichnen will. Es gehören also auch die indirekten Fragen hierher. Zwar liegt eine solche 'innerliche Abhängigkeit', wie man diese Erscheinung zu nennen pflegt, auch in solchen Sätzen vor wie timebat, ne quid mali sibi accideret und persuasit puero, ut se sequeretur. Aber hier ist es nicht der Zweck des Redenden, den Inhalt des Nebensatzes als Gedanken des tätigen Subjekts zu kennzeichnen. Eine wirkliche innerliche Abhängigkeit im Sinne der Or. obl. läge erst dann vor, wenn die Sätze lauteten: dixit se timere, ne quid sibi accideret oder timebat, quod putabat fore ut quid mali sibi accideret, und dixit se puero persuasisse ut se sequeretur.

Es ist nun natürlich und selbstverständlich, daß solche Sätze, wenn sie in den Bereich der Or. obl. geraten, dem Einfluß der Cons. temp. unterworfen bleiben. Aber in dem Bereich der Or. obl. können sämtliche konjunktivischen und sämtliche indikativischen Nebensätze durch das Tempus des regierenden Satzes beeinflußt werden. Dieser gewaltige Unterschied zwischen dem Geltungsbereich der Cons. temp. innerhalb und dem außerhalb der Or. obl. macht es m. E. mehr als wahrscheinlich, daß auch die Erklärung des Wesens der Cons. temp. je nachdem eine verschiedene sein wird.

II. INHALT UND WESEN DES GESETZES DER CONSECUTIO TEMPORUM

Über den Inhalt des Gesetzes der Cons. temp. wird gelehrt: Auf ein Haupttempus im regierenden Satze folgt im Nebensatze der Coni. praes. und perf., auf ein Nebentempus der Coni. impf. und plsqpf.; und zwar wird damit nicht etwa bloß objektiv die Tatsache konstatiert, daß es meist oder sehr oft so ist, sondern es wird behauptet, daß die Tempora des Nebensatzes durch das Tempus des regierenden Satzes bedingt sind, und zwar nicht nur durch ein Nebentempus, sondern auch durch ein Haupttempus des regierenden Satzes. Diese Ansicht habe ich schon in den 'Untersuchungen' § 96 bekämpft, indem ich dort behauptete, daß das sog. Gesetz der Cons. temp. auch seinem Inhalte nach einer Einschränkung bedarf, insofern eine Beeinflussung des Tempus im konjunktivischen Nebensatze durch das Tempus des Hauptsatzes nur dann stattfindet, wenn im Hauptsatze ein Nebentempus steht, daß es also eine präsentische Zeitfolge nicht gibt[1]), d. h. daß ein Haupttempus im Hauptsatze keinerlei Einfluß hat auf die Wahl des Tempus im Nebensatze.

Ich will zunächst die Richtigkeit dieser Behauptung zu beweisen versuchen.

A. Gibt es eine präsentische Zeitfolge?

M. Wetzel (Beiträge § 5) behauptet das Vorhandensein einer präsentischen Zeitfolge, wenn er auch meint, daß zwischen dieser und der präteritalen Zeit-

[1]) Über die scheinbar präsentische Zeitfolge nach einem Praes. hist. s. weiter unten

folge ein prinzipieller Unterschied besteht. Er sagt, daß in dem Satze quis nescit, quanto in honore musica apud Graecos fuerit das Tempus fuerit das Regelmäßige ist, obwohl auch esset stehen könnte, weil es direkt auch erat heißen könne. Gewiß, aber deshalb ist fuerit nicht durch nescit veranlaßt, sondern es heißt fuerit, weil die direkte Frage lauten würde: quanto in honore fuit? Denn derjenige, der eine Frage stellt, gebraucht das feststellende Perfekt (denn er will ja etwas festgestellt sehen), nicht das schildernde Imperfekt, vgl. Unters. S. 156ff. Das gilt auch von solchen Fragen, die, wie die eben angeführte, nur der Form nach Fragen, in Wirklichkeit aber Ausrufe, d. h. Urteile sind, die ebenfalls eine Feststellung enthalten.[1]) Auch in dem anderen von Wetzel angeführten Beispiele quaero ex te, num, si timuisses, mansurus fueris ist fueris nicht durch das Tempus quaero veranlaßt, sondern steht, weil es unabhängig neben mansisses auch heißen könnte mansurus fuisti, und diese Möglichkeit benutzt eben die Sprache, um den Irrealis auch in der konjunktivischen Abhängigkeit als solchen kenntlich zu machen. Auch in einem Satze wie quae res sua sponte scelerata et nefaria est, ut etiamsi lex non esset, magnopere vitanda fuerit (Verr. I 42, 108) steht fuerit und nicht fuisset, weil es sich um eine Feststellung, nicht um eine Schilderung handelt. Und dieses fuerit bleibt ja bekanntlich auch dann stehen, wenn der Hauptsatz ein Nebentempus hat[2]), also kann es doch dort nicht durch das Präsens des Hauptsatzes beeinflußt sein!

Da nun Wetzel selber sagt, daß bei der 'präsentischen' Zeitfolge dieselben Tempora stehen, die auch unabhängig, bezw. selbständig (welcher Unterschied?) stehen würden oder könnten, und ferner zugibt, daß die präsentische Zeitfolge 'freier' ist als die präteritale (er führt im 'Gymnasium' a. a. St. [s. oben S. 79] zahlreiche Beispiele an für den Konjunktiv der Nebentempora nach Nichtpräteritis, und zwar in den verschiedenartigsten Sätzen), so ist es wunderbar, daß er daraus nicht den Schluß zieht, daß es eine präsentische Zeitfolge nicht gibt.

Dazu kommt, daß Wetzel die Richtigkeit der Beobachtung anerkennt, die Reusch[3]) gemacht hat. Das von diesem erwiesene Gesetz lautet: 'Ein präsentischer Hauptsatz übt auf das Tempus eines Nebensatzes, der zu einem von ihm abhängigen Präteritum gehört, durchaus keinen Einfluß, sondern der Nebensatz erhält stets das Tempus, das er haben würde, wenn jenes Präteritum unabhängig wäre. Ob dasselbe ein Verbum finitum oder infinitum ist, ist gleichgültig.' Das heißt also, daß ein Haupttempus im Hauptsatze nicht imstande ist, einen

---

[1]) Nur wenige Ausnahmen gibt es, s. Wetzel, Gymn a. a. St. Sp. 717, z. B. meministi ..., quanta esset hominum vel admiratio vel querela. Aber man beachte, daß zwischen diesem Nebensatze und dem Hauptsatze vier andere Nebensätze mit historischem Tempus stehen! Außerdem könnte dieses Beispiel doch nur die Richtigkeit meiner Behauptung beweisen, daß es eine präsentische Zeitfolge nicht gibt.

[2]) Nur verschwindend wenige Ausnahmen (fuisset für fuerit) finden sich. Kühner II 771 führt zwei Stellen aus Livius an.

[3]) Reusch, Zur Lehre von der Tempusfolge. Programm Elbing 1861.

Coni. impf. oder plsqpf., der in der Unabhängigkeit stehen würde, zu verwandeln in einen Coni. praes. oder perf.; also weil es unabhängig heißt edixitne, ut adesses, bleibt dieses adesses auch in der Abhängigkeit stehen: quaero, edixeritne, ut adesses, das Tempus quaero ist nicht imstande, adesses in adsis zu verwandeln. Ebenso heißt es: satis mihi multa verba fecisse videor, quare esset hoc bellum necessarium, denn unabhängig würde der Satz lauten: satis multa verba feci, quare esset.[1])

Diese Feststellung ist durchaus richtig, aber zu eng gefaßt, denn sie gilt auch für die Fälle, wo das Zwischenglied einen präsentischen Infinitiv enthält. Darauf habe ich schon in den 'Untersuchungen' S. 198 hingewiesen, indem ich das Beispiel aus Cic. Sen. 2, 4 anführte: obrepere eam aiunt citius quam putassent. Auch hier hat das Praes. aiunt keinen Einfluß auf die Wahl des Tempus in dem von einem Inf. praes. abhängigen Satze, sondern es bleibt das Tempus stehen, das in der Unabhängigkeit stehen würde: putavissent = putaveramus.[2]) Wetzel (Gymn. a. a. O. Sp. 718) führt außer diesem noch andere Beispiele an, aber ohne darauf hinzuweisen, worin diese Fälle sich von den von Reusch behandelten Fällen unterscheiden. Hauptsächlich aber dienen die dort von Wetzel aufgeführten Beispiele dazu, den Beweis zu führen, daß auch ohne einen vermittelnden Inf. oder Coni. perf. die Nebentempora bei präsentischem Hauptsatze möglich sind, daß also die grammatische Lehre von der Notwendigkeit der Haupttempora nach Nichtpräteritis als unhaltbar aufgegeben werden muß. Aus allen diesen Beobachtungen und Feststellungen hat nun Wetzel, wie schon gesagt, nicht den m. E. naheliegenden Schluß gezogen, daß ein Haupttempus im Hauptsatze überhaupt keinen Einfluß hat auf die Wahl des Tempus im konjunktivischen Nebensatze; d. h. eine präsentische Zeitfolge ist nicht bloß im Bereiche der Or. obl. (im weitesten Sinne des Wortes) ausgeschlossen (hier steht vielmehr, unbeeinflußt von dem Haupttempus des regierenden Satzes, stets der Coni. desjenigen Tempus, das in der Unabhängigkeit stehen würde, z. B. Cic. Fam. V 8, 3 sic existimes velim me ..., ut primum forum attigerim, spectasse semper, ut tibi possem quam maxime esse coniunctus = unabhängig ut primum attigi, spectavi semper, ut tibi possem esse coniunctus)[3]), sondern

[1]) Die äußerst seltenen Ausnahmen führt Wetzel in den 'Beiträgen' S. 9 Anm. an. Coepissent bei Cic. Tusc. IV 5 fasse auch ich als Irrealis auf. De div. I 47 scheint mir eine Ellipse vorzuliegen: Es ist bekannt, daß Alexander in dieser Nacht geboren wurde und (daß erzählt wurde) daß die Magier verkündet hätten. Wetzel nimmt hier und Rep. I 29 prägnantes bezw. literatorisches Präsens an.

[2]) Deshalb ist es durchaus unrichtig, wenn einige Grammatiken, z. B. die von Ziemer-Gillhausen (§ 282, Regel III) lehren: 'Auf Inf., Particip (und Coni.) perf folgt indes meist ein Nebentempus.' Wie erklärt sich dann der Coni. perf. bei Cic. Verr. I 5, 12 fateatur se praedonum duces domi suae vivos, postquam Romam redierit, retinuisse? Und hier muß der Coni. perf. stehen! Ebenso in dem oben S. 2 angeführten Beispiel sapientissimum Solonem dicunt fuisse, eum qui leges scripserit.

[3]) Cael. 32, 78 nemo enim potest, qui hominem consularem, quod ab eo rempublicam violatam diceret, in iudicium vocarit, ipse esse civis turbulentus. Dieses Beispiel führt Reusch (S. 16) an, ohne zu bedenken, daß hier der regierende Satz, von dem der Neben-

auch außerhalb der Or. obl. steht der Coni. praes. oder perf. in einem Nebensatze nicht deshalb, weil im Hauptsatze ein Haupttempus steht, sondern er erklärt sich durch sich selbst, durch seine syntaktische Bedeutung. So steht in dem Satze venio ut auxilium feram der Coni. praes. nicht wegen des venio, sondern weil der Nebensatz den Zweck des Kommens ausdrückt. Und das kann doch nur durch den Coni. finalis (oder wie man ihn sonst nennen mag) geschehen, und dieser Coni. heißt nun einmal feram, nicht ferrem. Und wenn bei vorausgehendem vēni für feram die Form ferrem eintritt, so ist dies eben die Wirkung des der lateinischen Sprache eigentümlichen Vorganges der Cons. temp. Daß dieser Vorgang nicht immer stattfinden muß, sehen wir z. B. bei Plaut. Amph. 870 vēni, ut auxilium feram. Noch mehr Beispiele dieser Art bei Kühner II S. 782, ferner Cic. Att. VI 7, 2 ego Laodiceae quaestorem Mescinium exspectare iussi, ut confectas rationes lege Iulia apud duas civitates possim relinquere. Rosc. Am. 11, 2 etiamne ad subsellia cum ferro ac telis venistis, ut hic aut iuguletis aut condemnetis Sextum Roscium? Was Reusch, der diese beiden Beispiele (weitere Beispiele aus Cicero bei Draeger II S. 698, b) bringt, S. 8 zur Erklärung des Praes. sagt, daß nämlich die bei einer vergangenen Handlung waltende Absicht als eine noch gegenwärtig gehegte ausgesprochen werden soll, ist ja richtig, aber deshalb behalten doch iussi und venistis ihre präteritale Bedeutung. Wenn also trotz vorausgehenden Präteritums der Coni. praes. stehen kann, so ist damit eben erwiesen, daß er da, wo ein Haupttempus vorausgeht, nicht durch dieses veranlaßt sein kann.

So steht auch in dem Satze oro te oder impero tibi ut eras venias der Coni. venias, weil es sich das eine Mal um den Ausdruck eines Wunsches handelt. Und ein Wunsch wird eben durch den Coni. opt. bezeichnet, und dieser heißt venias[1]); das andere Mal handelt es sich um eine Aufforderung, die durch den Coni. hortativus bezeichnet wird, und auch dieser heißt venias. Ähnlich erklärt sich der Coni. praes. und perf. nach den Ausdrücken der Furcht. Daß der Coni. praes. oder perf. nicht durch das Tempus oro oder timeo beeinflußt wird, zeigen Stellen wie Liv. III 28, 1 imperavit, ut sarcinas in unum conici iubeant. Von einer 'Repräsentation', wie Wetzel in seiner Rezension meiner 'Untersuchungen' (Gymnasium 1902, Sp. 57) annimmt, kann keine Rede sein, mindestens wäre es höchst wunderbar, wenn der Erzählende sich zwar das Objekt der Handlung (conici iubeant), nicht aber die Handlung selbst (imperavit) vergegenwärtigte. Cic. Balb. 27, 60 erat aequa lex, ut nostras inimicitias ipsi inter nos geramus. Quint. fr. I 3, 1 tunc id veritus es, ne ego ... miserim, weil die ursprüngliche Parataxe lauten würde: ego miserim? Auch in der in-

satz quod diceret abhängt, doch nicht der Satz nemo potest esse, sondern der Satz qui vocarit ist; dieser Satz hat temporale Selbständigkeit = vocavit enim, und quod diceret steht, weil es ohne den hier zum Ausdruck gebrachten Begriff der innerlichen Abhängigkeit heißen würde quod dicebat.

[1]) Der Coni. impf. und Plsqpf., der in den sogenannten irrealen Wunschsätzen steht ist kein Optativus, sondern ein Potentialis, s. meine schon oben zitierte Abhandlung über den sogenannten Irrealis der Gegenwart in den Neuen Jahrbüchern 1905, S. 129 ff.

direkten Frage nescio quae causa sit und nescio quae causa fuerit stehen sit und fuerit nicht wegen des Praes. nescio, sondern weil die direkte Frage lauten würde: quae causa est und fuit? Vgl. oben S. 146. Ebenso steht Cic. Vat. 2, 5 quaero a te, cur non defenderem der Coni. impf., weil die direkte Frage lauten würde: cur non defenderem? Zum Beweise mögen folgende Stellen dienen, in denen der Coni. eines Haupttempus steht trotz eines Nebentempus im regierenden Satze. Cic. Sest. 57, 122 quae tum fuerit significatio, equidem audiebam. Caes. bell. Gall. VI 35, 2 hic, quantum in bello fortuna possit et quantos afferat casus, cognosci potuit. Außerdem vgl. oben S. 146 die Anm. 1.

In den konjunktivischen Sätzen mit ut nach den Ausdrücken accidit u. ä. und in den Sätzen mit prius und ante quam, deren Konjunktiv überhaupt noch keine ausreichende Erklärung gefunden hat[1]), wird man den Coni. praes. nicht unter eine der verschiedenen 'Arten', die man bei diesem Modus anzunehmen pflegt, unterordnen können. Wohl aber läßt sich das 'Tempus' erklären. Denn diese Sätze enthalten, wie wir gesehen haben, nur den Begriff einer Handlung, und wenn die Sprache den bloßen Begriff einer Handlung durch eine Form des Verbum finitum ausdrücken will, so wendet sie die achronistische Verbalform an, und das ist eben das Präsens.[2]) So gibt in dem oben S. 140 angeführten Beispiele Cic. De or. II 36, 152 der Nebensatz ut tradant nur den Begriff einer Handlung, und erst der Hauptsatz est erhebt diesen Begriff zu einer Tatsache. Das Griechische setzt in den entsprechenden Wendungen zum Ausdruck des Begriffes einer Handlung den Infinitivus, z. B. *πρὶν ἐκπλεῦσαι τὰς ναῦς, συνέβη ἀνατραπῆναι τοὺς Ἕλληνας.* Zu welchen Widersprüchen die Lehre von einer präsentischen Zeitfolge führt, zeigt das oben S. 65 behandelte Beispiel Tusc. I 44, 107.

B. Es gibt nur eine präteritale Zeitfolge. Ihr Wesen

Nachdem wir so den Inhalt des Gesetzes der Cons. temp. auf sein richtiges Maß beschränkt haben, indem wir gezeigt haben, daß es keine präsentische Zeitfolge gibt, ist mit Berücksichtigung der im ersten Teile gemachten Einschränkung seines Umfanges der Inhalt des Gesetzes dahin zu formulieren:

In solchen konjunktivischen Nebensätzen, die keine temporale Selbständigkeit haben, sondern nur eine Ergänzung des Prädikatsbegriffes des regierenden Satzes darstellen, sowie in allen innerlich abhängigen Nebensätzen (Oratio obliqua) wird die Wahl des Tempus beeinflußt durch das Tempus des regierenden Satzes, sobald dieses ein Präteritum ist, und zwar in so fern beeinflußt, als in diesem

---

[1]) Meine in den 'Untersuchungen' gegebene Erklärung des Coni. in Sätzen mit prius-quam und cum geht nur darauf aus, zu zeigen, worin der innere Unterschied zwischen den indikativischen und den konjunktivischen Sätzen besteht. Sie verzichtet darauf, die Frage zu entscheiden, warum die lateinische Sprache das Bedürfnis empfunden hat, diesen inneren Unterschied auch in der Form zum Ausdruck zu bringen. S. Unters. § 108.

[2]) Zuweilen auch das Perfekt, vgl. Wetzel 'Beiträge', S. 18. So heißt es bei Liv. XXI 43, 2 si eundem habitum animi habueritis, vicimus, wo vicimus nur den Begriff der vollendeten Handlung ohne temporale Fixierung ausdrückt.

Falle in jenen Nebensätzen gewöhnlich der Coni. impf. oder plsqpf. steht. — Es gibt also, wenn man schon den Ausdruck Cons. temp. oder Zeitfolge gebrauchen will, nur eine präteritale Zeitfolge.

Dies sind die objektiven Tatsachen, die sich aus der bisherigen Untersuchung ergeben haben. Es handelt sich nunmehr um die Frage, welches der innere Grund dieser Erscheinung ist, worin das Wesen dieses sprachlichen Vorganges liegt.

Dieses Thema hat O. Behaghel in seiner oben erwähnten Schrift in der eingehendsten Weise behandelt. Er geht bei seiner Untersuchung von der indirekten Rede aus. Er verfolgt die Entstehung dieser Darstellungsform und leitet sie aus einer eigentümlichen Art her, die es gibt, von dem, was ein anderer gesagt hat, Mitteilung zu machen. Diese eigentümliche Art besteht darin, daß man nicht die Rede selber wiederholt, sondern in selbständigem Bericht die Tatsachen wiedergibt, die der andere zum Gegenstande seiner Äußerungen gemacht hat. Hierfür gibt Behaghel Beispiele namentlich aus Homer. Bei dieser Darstellungsform tritt nun, abgesehen von einer Modus- und einer Personenverschiebung, auch eine Tempusverschiebung ein.

So wird aus der Form 1) 'A sagte zu B: du bist krank' durch Personenverschiebung die Form 2) 'A sagte zu B, er ist krank oder daß er krank ist'. Und hieraus entsteht durch Tempusverschiebung die Form 3) 'A sagte zu B, daß er krank war'. Das Tempus 'war' wird also gebraucht von dem Standpunkte desjenigen, der über den Inhalt der Rede des A berichtet. Dieser stellt sich nicht bloß die Rede des A, sondern auch deren Inhalt als etwas Vergangenes vor, er setzt an die Stelle der Redeform die Erzählungs- oder Berichtsform; er berichtet folgendes: B war krank, und das sagte A dem B. Ein Beispiel für bloße Tempusverschiebung (worauf es ja hier allein ankommt) gibt der Satz 'A meldete: die Feinde ziehen ab'; indem nun der hierüber Berichtende auch den Inhalt der Meldung sich als vergangen vorstellt (= die Feinde zogen ab, und das meldete A), wird daraus die Form 'A meldete, daß die Feinde abzogen'. Diese damalige Tatsache war der Inhalt der damaligen Rede des A.

Ganz entsprechende Beispiele aus dem Lateinischen lassen sich nun diesen deutschen Beispielen nicht an die Seite stellen, weil das Lateinische die abhängigen Aussagen durch den Infinitiv ausdrückt. Es kommen hier nur die 'Nebensätze' der Or. obl. in Betracht, z. B. 'A meldete: die Feinde ziehen ab oder sind abgezogen, weil sie keine Lebensmittel haben oder weil ihnen die Lebensmittel ausgegangen sind' = hostes discedunt oder discesserunt, quod frumento carent oder quod frumentum eos defecit. Hieraus wird in der berichtenden Form: hostes discedebant, oder discesserunt, quod frumento carebant oder quod frumentum eos defecerat; id A nuntiavit. Und hieraus entsteht durch das Eintreten des Modus obliquus die Form: nuntiavit (hostes discedere oder discessisse), quod frumento carerent oder quod frumentum eos defecisset.

Das ist m. E. eine durchaus zutreffende und zureichende Erklärung der Tempusverschiebung für den Bereich der Or. obl. im weiteren Sinne des Wortes.

Aber diese Verschiebung ist nicht notwendig, es kann auch (abgesehen von

der Personenverschiebung) die bloße Modusverschiebung eintreten = quod careant und quod defecerit, indem der Berichtende die Tempusformen der direkten Rede beibehält. [Bei dem Infinitiv kann dieser Wechsel des Standpunktes des Berichtenden nicht hervortreten, weil discessisse sowohl einem discesserunt (sie sind abgezogen) als einem discesserant (sie waren abgezogen) und discedere sowohl einem discedunt als einem discedebant entspricht.] Und zwar wird es sich für die Zwecke des Unterrichts empfehlen, die Modusverschiebung als zeitlich vor der Tempusverschiebung stattfindend anzunehmen. So erklärt sich m. E. am einfachsten der so häufig zu beobachtende Wechsel zwischen den Konjunktiven der Haupt- und denen der Nebentempora und zweitens auch der zunächst doch befremdende Umstand, daß der Konjunktiv eines Futurums der direkten Rede in der indirekten Rede durch die Form des Coni. impf. 'ersetzt' wird. [Die konjunktivische Vertretung des Futurs durch den Coni. praes. und perf. ist dem Schüler leichter klar zu machen.] So liegt beispielsweise der indirekten Rede bei Caes. B. Gall. I 14, 6 folgende Form der direkten Rede zugrunde: cum haec ita sint, tamen, si obsides dabitis (oder dabuntur), uti ea, quae pollicemini, facturos vos intellegam, et si Haeduis de iniuriis, quas ipsis sociisque eorum intulistis, satisfacietis, pacem vobiscum faciam. Durch Personen- und Modusverschiebung treten hier zunächst folgende Änderungen ein: si obsides dentur, si satisfaciant, uti intellegat, quae polliceantur, quas intulerint. Und so lautet auch die Stelle bei Cäsar.[1])

Nun kann aber noch Tempusverschiebung hinzutreten, und zwar kann in der Or. obl. und überhaupt in der innerlichen Abhängigkeit alles, was der Gegenwart oder Zukunft des damals Sprechenden oder Wahrnehmenden oder Fragenden angehört, durch Vermittlung der Berichtsform in die Vergangenheit verschoben werden, d. h. es können auch die S. 76 ff. unter a, b, c und d genannten Sätze die Tempusangleichung an das Präteritum des regierenden Satzes erfahren. So wird der Satz: 'Obgleich das so ist, bin ich bereit, euch Frieden zu gewähren, wenn ihr Geiseln stellt, damit ich weiß, daß ihr das, was ihr versprecht, machen werdet, und wenn ihr den Häduern für die Kränkungen, die ihr ihnen und ihren Bundesgenossen zugefügt habt, Genugtuung leistet' durch Vermittlung der Berichtsform in folgenden Satz umgewandelt: 'Obgleich dies so war, war er bereit, Frieden zu gewähren, wenn sie Geiseln zu stellen willens waren, damit er wußte, daß sie das, was sie versprachen, auch tun würden, und wenn sie den Häduern für die Kränkungen, die sie ihnen zugefügt hatten, Genugtuung zu geben willens waren'. Darnach lautet der lateinische Satz so: cum ea ita essent, tamen, si obsides darent, uti ea, quae polli-

[1]) Diese Konjunktive des Praes. und Perf. durch 'Repräsentation' zu erklären geht nicht an, wenn man z. B. folgende Stelle betrachtet. Caes. b. Gall. I 31, 8 unum se esse, qui adduci non potuerit, ut iuraret. Hier müßte man ja annehmen, daß die Repräsentation zwar bei potuerit, nicht aber bei dem davon abhängigen iuraret eingetreten sei, obwohl ut iuraret eine notwendige Ergänzung des adduci potuerit darstellt! Und daß in solchen Sätzen wie ut iuraret 'Repräsentation' eintreten kann, zeigt ja der Tempusgebrauch nach dem Praes. historicum.

cerentur, facturos intellegeret, et si Haeduis de iniuriis, quas ipsis sociisque eorum intulissent, satisfacerent, sese cum iis pacem esse facturum. Und diese hier mögliche Tempusverschiebung oder Tempusangleichung ist in den vorausgehenden Paragraphen dieses Cäsarkapitels auch wirklich erfolgt.

Auch in der abgekürzten Form der oratio obliqua erklärt sich die Tempusverschiebung durch die Zwischenstufe der berichtenden Form, z. B. gratias Caesari egit, quod fratri suo pepercisset = dixit se gratiam habere, quod... Direkt sagte er quod pepercisti, aber in der berichtenden Form wird daraus des Plusquamperfekt = er dankte ihm, weil er geschont hatte. Praemia proposuit eis, qui murum primi ascendissent. Die berichtende Form würde lauten: diejenigen, die zuerst die Mauer erstiegen oder erstiegen hatten, hatten Belohnungen zu erwarten. Unter dem Einfluß dieser Anschauung tritt für den Coni. ascenderint, der dem Fut. ex. der direkten Rede entspricht, der Coni. ascendissent ein. Cic. Sull. 5,15 Sulla, si sibi suus pudor ac dignitas non prodesset, nullum auxilium requisivit. Die innerliche Abhängigkeit ergibt sich aus den Formen sibi und suus. Wenn nun auch dieser und ähnliche Sätze keine eigentliche oratio obliqua enthalten, sondern nur sozusagen eine cogitatio obliqua, indem der Redende angibt, was Sulla damals dachte und fühlte, so ist die Tempusverschiebung doch ebenso zu erklären. Sullas Gedanken in unabhängiger Form würden lauten: 'wenn mir meine Ehrenhaftigkeit nichts nützen wird, werde ich nicht fremde Hilfe suchen'. In der Form des Berichts wird daraus: 'wenn ihm seine Ehrenhaftigkeit nichts zu nützen versprach, wollte er keine fremde Hilfe haben'. Und so konnte aus si non proderit durch Vermittlung von si non prosit entstehen si non prodesset.[1]) Auch wenn es sich um die eignen Gedanken des Redenden handelt, sofern es Gedanken sind, die er irgend einmal hatte (vgl. Kühner, Griech. Gr.[2] II 1051 'Die oblique Rede beschäftigt sich mit der Darstellung... auch solcher Ansichten, die der Redende selbst hat oder gehabt hat'), ist die Erklärung der Tempusverschiebung durch die berichtende Form anwendbar, z. B. Tusc. I 1, 1 cum omnium artium, quae ad rectam vivendi viam pertinerent, ratio et disciplina studio sapientiae contineretur, hoc mihi Latinis litteris illustrandum putavi. Cicero versetzt sich in die Zeit, wo er den Plan zu den Tuskulanen faßte, und berichtet darüber: ich faßte diesen Plan, da, wie ich mir sagte, alle jene Theorien, die sich mit der Frage nach dem glücklichen Leben befaßten, in der Philosophie wurzelten. Gewiß gilt dieser Gedanke auch für die Zeit, wo Cicero diese Worte niederschrieb, und so hätte er auch ohne Zweifel sehr wohl schreiben können per-

[1]) Ein Beispiel solcher cogitatio obliqua zeigt folgende Stelle des Romans von W. v. Polenz, Thekla Lüdekind I 220: 'Wenn sie nur gewußt hätte, wo er sich jetzt aufhalte! Wie gern würde sie ihm geschrieben haben.' Der Erzähler gibt an, was sie, die Heldin des Romans, bei der hier gemeinten Nachricht dachte und empfand. Diese Gedanken und Empfindungen hätte sie selbst in dieser Form ausgedrückt: 'Wenn ich nur wüßte, wo er sich jetzt aufhält! Wie gern würde ich ihm schreiben.' Durch Personen- und Tempusverschiebung entsteht daraus die oben gegebene Fassung.

tinent und contineatur, aber es kommt ihm eben darauf an, das anzugeben, was er damals dachte, als er den Plan zu seiner Schrift faßte.

Hierher gehören auch folgende Stellen, die Wetzel (Beitr. S. 5) als Beispiele für eine besondere Art des 'bezogenen' Tempusgebrauches anführt, während m. E. auch hier das Tempus sich durch die von Wetzel im übrigen gebilligte Theorie Behaghels erklärt.

Cic. De or. I 7, 26 quo quidem sermone multa divinitus a tribus illis consularibus Cotta deplorata et commemorata narrabat, ut nihil incidisset postea civitati mali, quod non impendere illi vidissent. Das, was Cotta erzählte, lautete in der direkten Form: multa deplorabantur et commemorabantur, ut nihil inciderit, quod non viderint (keine Tempusangleichung, weil der Satz mit ut temporale Selbständigkeit hat, s. oben S. 80). In der Form des Berichtes nun, den Cicero über den Inhalt jener Mitteilung des Cotta gibt, wird auch der Inhalt des von Cotta hinzugefügten Urteils (nihil incidit, quod non viderint) als eine Tatsache der Vergangenheit behandelt: Nach Cottas Mitteilung hatten jene Männer solche Prophezeiungen getan; alle diese Prophezeiungen waren (damals, als Cotta dies erzählte, s. die von Wetzel, Beitr. S. 5 angeführte Bemerkung von Kramarczik) wirklich in Erfüllung gegangen = nihil inciderat (feststellendes Plsqpf.) postea, quod non vidissent. Fam. XV 9, 3 quae mihi de Parthis nuntiata sunt,... ne pro familiaritate quidem nostra volui ad te scribere, ne, cum ad consulem scripsissem, publice viderer scripsisse. Die Sache erscheint hier komplizierter, weil hier auch noch der Tempusgebrauch in Briefen zu berücksichtigen ist. Wir würden erwarten volo, ne videar, cum ad consulem scripserim, publice scripsisse = wenn ich an den Konsul schriebe, würde man meinen usw. Der römische Briefschreiber versetzt sich in die Zeit, wo der Brief als eine Tatsache der Vergangenheit aufgefaßt wird, und so heißt es jetzt: Wenn ich das geschrieben hätte, würde man gemeint haben. Und der Inhalt dieser Meinung würde in direkter Form lauten: Indem er an den Konsul geschrieben hat, hat er offiziell geschrieben = cum scripsit, publice scripsit. In der berichtenden Form erscheint nun der Inhalt dieser Meinung in folgender Form: Indem er dies an den Konsul geschrieben hatte, hatte er offiziell geschrieben (= cum ad consulem scripserat, publice scripserat): so hätte man gemeint.

An einer Stelle hat sogar trotz eines Haupttempus im regierenden Satze die Verschiebung stattgefunden: Cic. fam. XIV 4, 4 ceterorum servorum ea causa est, ut, si res a nobis abisset, liberti nostri essent, si obtinere potuissent. Hier könnte es ebensogut abierit — sint — obtinuerint heißen. Der Sinn ist: Mit den anderen Sklaven steht es so: sie sollen, wenn ich meine Güter verliere, meine Freigelassenen sein, falls sie die Anerkennung dieser meiner Verfügung durchsetzen werden, vgl. Hofmann z. d. St.; diese Verfügung trifft er aber nicht erst jetzt, sondern hatte sie schon, wie Hofmann bemerkt, bei seiner Abreise getroffen (vgl. auch das vorhergehende tuis servis ita promissum est). Es schwebt ihm also jetzt der Gedanke vor: de ceteris servis constitui, ut. Und so wird aus dem Gedanken 'sie sollen meine Freigelassenen sein' in der

Form des Berichts, den er über seine damalige Verfügung gibt, der Gedanke: 'sie sollten, wie ich damals verfügt habe, meine Freigelassenen sein'.

Was den so häufig zu beobachtenden Wechsel zwischen Konjunktiven der Haupttempora und solchen der Nebentempora betrifft, so hat man vielfach versucht, ihn auf bestimmte Absichten des Berichtenden zurückzuführen. So versucht u. a. Kluge (S. 105 ff.) das Tempus potuerit bei Caes. B. Gall. I 31, 8 und den Tempuswechsel im 44. Kapitel desselben Buches aus inneren Gründen zu erklären. Das ist aber ein ganz vergebliches Bemühen; innere Gründe lassen sich nicht nachweisen, der Wechsel findet unwillkürlich statt. So hätte Cäsar an jener ersten Stelle auch potuisset sagen können, ohne daß hierdurch irgend eine Nüancierung des Gedankens ausgedrückt wäre. Der Römer hatte eben, was den Tempusgebrauch in der Or. obl. betrifft, zwei durch die Natur der Sache gegebene Möglichkeiten: er konnte die Tempora der direkten Rede beibehalten, er konnte aber auch die Tempora der berichtenden Form wählen, und so gebraucht er, wenn er unbefangen ist, d. h. wenn er keine bestimmte Manier verfolgt, bald die eine, bald die andere Möglichkeit, ähnlich wie der Deutsche von den beiden Formen des Relativpronomens „welcher" und „der" bald die eine, bald die andere anwendet. Auch die Erklärung, die Schmalz (a. a. O. S. 367) gibt, dürfte wenig befriedigen; nach ihm liegt der Grund 'in der Raschheit und Beweglichkeit der Anschauung, welche im Verlaufe der Zeit immer mehr die strenge Gesetzmäßigkeit und Nüchternheit des altrömischen Charakters verdrängte'.

Nur läßt sich bisweilen ein äußerer Grund für den Wechsel annehmen, z. B. in der von Wetzel (Beitr. S. 40) angeführten Stelle: primum argumentum fuit, cum caelum suspexissemus, statim nos intellegere esse aliquod numen, quo haec regantur. Hier steht suspexissemus wegen der Nähe des fuit, bei regantur wirkt dieser Einfluß nicht mehr. S. Methner, Einige Bemerkungen zur lat. Tempus- und Moduslehre, Gymnasium 1902, Sp. 204. Wenn Wetzel bemerkt, Cicero gebrauche regantur, weil er jetzt, wo er dies schreibe, sagen könne est numen, quo haec regantur, so übersieht er, daß Cicero ebensogut jetzt, wo er dies schreibt, sagen kann cum suspeximus, intellegimus. Also konnte es auch suspexerimus heißen! Doch hat jene Möglichkeit des Wechsels natürlich ihre Grenzen, insofern zwar statt eines jeden Konjunktivs oder Indikativs der Haupttempora in der Or. obl. ein Konjunktiv der Nebentempora eintreten kann, aber nicht umgekehrt statt eines Konjunktivs oder Indikativs der Nebentempora ein Konjunktiv der Haupttempora. So konnte Cäsar an der oben angeführten Stelle sowohl potuerit als potuisset sagen, aber statt iuraret konnte es nicht iuret heißen, da schon in der direkten Rede der Coni. impf. stehen würde: non potui adduci, ut iurarem.

Insofern nun jener Wechsel da, wo er stattfinden kann, unwillkürlich stattfindet, d. h. durch keine bestimmte Absicht des Berichtenden gefordert ist, hat man die mit dem Namen Consecutio temporum bezeichnete Tempusverschiebung oder Tempusangleichung als einen mechanischen Vorgang aufzufassen. In diesem Sinne spricht sich auch Behaghel (S. 15) aus.

Auch in indirekten Fragesätzen, wenigstens soweit der sie regierende

Satz ein Nebentempus enthält (und hier kommen ja nur solche Verbindungen in Betracht), ist der Konjunktiv als Modus obliquus aufzufassen, und demnach ist auch der Tempusgebrauch in solchen Sätzen gleichfalls mit Hilfe der berichtenden Form zu erklären. So entsteht aus der Form: 'A fragte B: welchen Entschluß hast du gefaßt?' zunächst durch Personenverschiebung die Form 'A fragte B, welchen Entschluß B gefaßt hat', und hieraus durch Tempusverschiebung vom Standpunkte desjenigen, der über den Inhalt der Frage des A berichtet, die Form 'A fragte B, welchen Entschluß B gefaßt hatte'. Auch hier stellt sich der Berichtende nicht bloß die Frage, sondern auch deren Inhalt als etwas Vergangenes dar, er setzt an die Stelle der fragenden die erzählende Form: B hatte einen Entschluß gefaßt, und nach diesem Entschlusse fragte A den B, oder A fragte den B nach dem Entschlusse, den er gefaßt hatte. Demgemäß setzt im Lateinischen der Berichtende von seinem Standpunkte aus für die Form A quaesivit ex B: quod consilium cepisti? die Form A quaesivit ex B, quod consilium ceperat, und dann mit Anwendung des Modus obliquus die Form quod consilium cepisset, z. B. Cic. Rosc. Am. 25, 70 Solo cum interrogaretur, cur nullum supplicium constituisset in eum, qui parentem necavisset, respondit se id neminem facturum putasse = er wurde gefragt nach dem Grunde, aus welchem er keine Strafe festgesetzt hätte für einen, der seinen Vater ermordet hatte. Bei solchen Wortfragen oder, wie Schmalz sie nennt, Ergänzungsfragen war der Übergang in die berichtende Form mit ihrer Tempusverschiebung um so leichter, als ja hier eine feste Grenze zwischen indirekter Frage und Relativsatz sich nicht immer ziehen läßt, z. B. Cic. Leg. agr. III 4, 15 qua de causa ille hoc promulgavit, ostendi (s. Unters. S. 192). Hier konnte ebensogut eine indirekte Frage stehen (promulgaverit), wie Phil. X 4, 9 quo consilio redierim, audistis, vergl. auch das Griechische, wo für *τίς* oder *ἥτις βουλή* auch *ἡ βουλή* stehen kann, sobald es sich nicht um eine wirkliche Frage handelt. Auch in Satzfragen (oder Bestätigungsfragen) kann die berichtende Form zur Anwendung gelangen. So entsteht aus der Form 'A fragte B (oder 'holte ihn aus'): hast du dies getan?' vom Standpunkte des Berichtenden die Form 'A holte B aus in der Annahme, daß er es getan hatte', oder 'A nahm an, daß B es getan hatte; um sich zu vergewissern, fragte er ihn', z. B. Cic. Tusc. I 43, 104 Anaxagoras quaerentibus amicis, velletne Clazomenas, si quid accidisset, auferri ... inquit, sie fragten ihn in der Annahme, daß er dort hingeschafft werden wollte, für den Fall, daß ihm etwas zustieß. So erklärt sich m. E. auf einfache Weise die Tatsache, daß im Griechischen die Konjunktion *εἰ* nicht nur zur Einleitung eines hypothetischen Satzes dient, sondern auch indirekte Fragen einleitet, denn derjenige, der da fragt, ob etwas geschehen ist, geht dabei eben von der Annahme aus, daß es geschehen ist. Auch im Lateinischen kommt si in dieser Bedeutung bisweilen vor, z. B. Ter. Eun. 545 visam, si domist (s. Kühner, Gramm. II. S. 946). Besonders häufig ist dies nach den Verben des Erwartens, Versuchens usw., z. B. conati sunt, si perrumpere possent, sie strengten sich an in der Annahme, daß sie durchbrechen könnten.

Bei der Doppelfrage liegt die Sache ebenso. Wenn A den B fragte: 'Hast du ihn gelobt oder getadelt?' so lautet der Bericht hierüber: Der Fragende nahm an, daß eines von beiden stattgefunden hatte, daß er ihn entweder gelobt oder getadelt hatte.

Aber wie bei der eigentlichen Or. obl. ist auch hier die durch ein im regierenden Satze stehendes Nebentempus veranlaßte Tempusangleichung an sich nicht notwendig, z. B. Cic. Verr. I 30, 75 qui in illa re, quid facere potuerit, non habebat. Tac. Ann. I 76 cur abstinuerit spectaculo ipse, varie trahebant. Besonders häufig unterbleibt die Tempusangleichung in solchen Sätzen, die zwar nicht auf einen Relativsatz zurückgeführt werden können, aber andererseits auch keine wirkliche Frage enthalten, z. B. Nep. II 2, 4 id quantae saluti fuerit universae Graeciae, bello cognitum est Persico. Dieser Satz enthält keine Frage, sondern einen Ausruf (s. Unters. § 86) oder, wie Wetzel, der in seiner Doktordissertation dieselbe Beobachtung gemacht hat, sagt, ein Urteil des Redenden (nicht derer, die im Perserkriege den Segen jener Maßregel erkannten), d. h. also in dem vorliegenden Falle, des Nepos. Wenn dieser unter Anwendung der Tempusverschiebung gesagt hätte fuisset, so hätte er nicht bloß das Aussprechen des Urteils, sondern auch dessen Inhalt als etwas Vergangenes hingestellt = nach dem Urteil jener Männer war dies eine segensreiche Maßregel gewesen. Aber er will eben hier sein Urteil aussprechen, oder wenigstens andeuten, daß dies auch sein Urteil ist = id magnae saluti fuit oder als Ausruf quantae id saluti fuit! Und hierzu fügt er die Bemerkung: id bello Persico cognitum est, er nennt also zugleich die Gelegenheit, bei der zuerst der Segen jener Maßregel erkannt wurde, aber den Inhalt dieses Urteils spricht er von seinem Standpunkte aus und bedient sich dazu des feststellenden Perfekts fuit, dessen Konjunktiv eben fuerit lautet. Ebenso Cic. Balb. 1, 2 quae fuerit hesterno die Pompei gravitas in dicendo . . ., perspicua admiratione declarari videbatur. Auch hier enthält der Nebensatz ein Urteil des Redenden, und so steht der Coni. des festellenden Perfekts trotz videbatur. Ein allgemeines Urteil des Redenden (ohne eine in dem Satze selbst liegende Beziehung auf ein bestimmtes Ereignis) liegt vor bei Caes. B. Gall. VI 35, 2 hic, quantum in bello fortuna possit et quantos afferat casus, cognosci potuit = multum potest et magnos affert casus: id tum cognosci potuit. Und es ist ganz naturgemäß, daß auch in der Abhängigkeit der Coni. des Präsens steht. Aber da nun einmal diese Ausrufe oder Urteile in die Form von indirekten Fragesätzen gebracht sind, so kann auch Tempusverschiebung eintreten. Es könnte also auch posset und afferret heißen, wie denn bei Cic. Tusc. III 3, 6 in der Tat das Nebentempus steht: philosophia quantopere et expetenda esset et colenda, satis dictum est in Hortensio. Es wird dann eben nicht bloß die Gelegenheit, wo das Urteil ausgesprochen oder seine Richtigkeit erkannt wurde, als der Vergangenheit angehörig bezeichnet, sondern auch der Inhalt des Urteils selber, ohne daß hierdurch das Urteil aufhört, zugleich ein Urteil des Redenden zu sein. Wetzel (Beitr. S. 38) glaubt die Beobachtung gemacht zu haben, daß in solchen Fällen die Tempusverschiebung gewöhnlich dann unterbleibt, wenn

der Nebensatz seinem Hauptsatz vorausgeht. Und in der Tat ist es sehr wohl begreiflich, daß jemand, der sein Urteil aussprechen will, dieses als die Hauptsache, und die Gelegenheit, bei der früher einmal von andern das gleiche Urteil ausgesprochen oder seine Richtigkeit erkannt wurde, als Nebensache betrachtet und demgemäß jenes vorausstellt, diese folgen läßt.

Demnach besteht also das Wesen der Tempusverschiebung in dem Gebiete der Or. obl. und der indirekten Frage in einer Verschiebung des Standpunktes, von dem aus der Inhalt einer 'Rede' oder Frage dargestellt wird. Von diesem verschobenen Standpunkte, d. h. von dem Standpunkte desjenigen, der über den Inhalt einer der Vergangenheit angehörenden 'Rede' oder Frage berichtet, kann auch eine Verschiebung der Tempora stattfinden, indem statt eines Präsens und feststellenden Perfekts der wirklichen Rede oder Frage ein erzählendes Tempus eintreten kann. Und da es nur zwei Konjunktive der erzählenden Art gibt, den Coni. impf. und den Coni. plsqpf., so liegt das Äußere des Vorgangs darin, daß statt eines Indikativs oder Konjunktivs des Präsens und des feststellenden Perfekts der direkten Rede oder Frage in der Abhängigkeit von einem Nebentempus allemal der Coni. impf. oder plsqpf. stehen kann.

Für die indirekten Fragesätze im besonderen läßt sich auf Grund mehrfacher Beobachtungen als Regel feststellen, daß, wenn diese Sätze wirkliche Fragen darstellen (so z. B. wenn sie von einem Verbum des Fragens abhängen), die Tempusverschiebung gewöhnlich stattfindet (Unters. § 87). Und zu dieser Art indirekter Fragesätze werden wir wohl auch die Sätze mit quin rechnen müssen, soweit sie von einer der von Landgraf § 192 A aufgezählten Wendungen abhängen (diese Wendungen lassen sich alle dem Sinne nach zurückführen auf die Wendung non dubito ich zweifle nicht und non dubito ich habe keine Bedenken)

Z. B. Cicero non dubitabat, quin fuissent ante Homerum poetae. Direkt würde die Frage, die Cicero aufwarf, lauten: quin fuerint? (Cic. Brut. 18, 71) = wie sollten nicht schon vor Homer Dichter gelebt haben? In der Form des Berichts lautet der Satz: Cicero nahm als sicher an, daß schon vor Homer Dichter gelebt hatten, oder: wie hätten nicht schon vor Homer Dichter leben sollen? so fragte Cicero. Unter dem Einfluß dieser Verschiebung des Standpunktes tritt nun auch im Lateinischen Verschiebung des Tempus ein, fuissent für fuerint. Germani retineri non poterant, quin tela conicerent (wo retineri non poterant dem Sinne nach = non dubitabant ist): wie hätten sie nicht schießen sollen? sie ließen sich durch kein Bedenken zurückhalten. Epaminondas non recusavit, quin legis poenam subiret = wie hätte er sie nicht auf sich nehmen sollen?

Nun gibt es aber auch solche indirekte Fragen, in denen eine Verschiedenheit des Standpunktes des Berichtenden und des Standpunktes des Fragenden gar nicht in Betracht kommt; das sind solche Fragesätze, in denen nicht nach einer bestimmten Tatsache oder Person gefragt wird, sondern nach einem Begriff, z. B. Cic. Tusc. II 22, 53 ostendi, quod esset imperandi genus; der Satz

enthält die Frage nach dem Wesen der Selbstbeherrschung. Demnach ist hier die durch die Berichtsform bedingte Tempusverschiebung ausgeschlossen, denn Cicero kann doch nicht, über seine in den vorhergehenden Kapiteln gegebenen Erörterungen berichtend, sagen: Es gab ein Wesen der Selbstbeherrschung, und das habe ich euch erklärt. Es muß also die Tatsache, daß hier für quid est der direkten Frage quid esset, nicht quid sit eintritt, anders erklärt werden. [Auf diesen inneren Unterschied solcher Fragen und der vorhin besprochenen macht auch Lattmann, Selbständiger und bezogener Gebrauch, S. 113 aufmerksam.]

Es liegt hier eine rein mechanische Angleichung der Tempora vor, von der wir nunmehr zu sprechen haben. Diese rein mechanische Tempusangleichung tritt in solchen Nebensätzen ein, die keine temporale Selbständigkeit haben, deren Inhalt nicht temporal fixiert ist, d. h. keiner bestimmten Zeitstufe angehört. Und zwar tritt diese Erscheinung, wie bekannt, auch in indikativischen Nebensätzen ein und ist, wie ich in den 'Unters.' § 16 gezeigt habe, als eine Art von bezogenem Tempusgebrauch (aber nicht in dem Lattmannschen Sinne) aufzufassen. Bei Cic. Off. I 40, 143 quae erant prudentiae propria, suo loco dicta sunt erwarten wir, da der Nebensatz die Umschreibung eines Begriffes enthält, das achronistische Präsens sunt propria, und Cicero hätte es auch setzen können. Aber indem der Sprechende mit dem regierenden Satz sich in die Vergangenheit versetzt, zieht er auch den Gedanken des Nebensatzes, der an sich keiner bestimmten Zeitstufe angehört, in jene Zeitsphäre hinein, und das ist sehr erklärlich, denn das, was nicht temporal selbständig ist, sondern gleichsam in der Luft schwebt, gerät eben leicht in Abhängigkeit und gleicht sich dem an, von dem es abhängig ist. [Mehr Beispiele dieser Art gibt Kühner, Lat. Gr. II 93, 3.] Ebenso zieht nun auch an der oben angeführten Stelle der Sprechende, indem er sich mit ostendi in die Vergangenheit versetzt, auch die in den Worten quod sit genus imperandi liegende Frage, die, weil sie sich nicht auf eine bestimmte Tatsache, sondern auf einen Begriff bezieht, keiner bestimmten Zeitstufe angehört, sondern zu allen Zeiten aufgeworfen werden konnte und kann, unwillkürlich in die Vergangenheit und sagt esset für sit. Ein Beispiel für indikativische und konjunktivische Tempusangleichung findet sich Cic. Tusc. I 22, 51 Dicaearchus et Aristoxenus, quia difficilis erat animi, quid aut qualis esset, intelligentia, nullum omnino animum esse dixerunt, wo wir est und sit erwarten.

Und zwar ist in den Fragesätzen der eben besprochenen Art die Tempusangleichung Regel, was auch Lattmann a. a. O. bemerkt, nur sind unter den dort angeführten Beispielen mehrere, die nicht dahin gehören, z. B. Cic. De or. I 97 quae soleres und II 340 quae solerem, denn hier handelt es sich nicht um Begriffe oder, wie Lattmann sagt, um allgemeingültige Gedanken, sondern um bestimmte Tatsachen, und an der Stelle I 145 quae essent propria liegt doch keine indirekte Frage, sondern ein Relativsatz mit konzessivem Sinne vor.

Wenn diese rein mechanische Angleichung in indirekten Fragen nur dann eintritt, wenn es sich um einen Begriff oder Gedanken handelt, ist sie

die Regel in den oben in II B unter 1, 2 und 3 aufgeführten Arten von Sätzen, die ebenfalls keine temporelle Selbständigkeit haben, sondern nur einen den Prädikatsbegriff des regierenden Satzes ergänzenden Begriff darstellen, z. B. vēnit, ut auxilium ferret. Hier ist nur ein einziger Standpunkt der Darstellung möglich, nämlich der Standpunkt des Berichtenden. Etwas anderes wäre es, wenn der Satz lautete: venit, cum non dubitaret, quin auxilium ferendum esset. Hier liegt die Möglichkeit eines doppelten Standpunktes vor, des Standpunktes des Berichtenden und des Standpunktes des Zweifelnden (des sich selbst Fragenden). Vom letzteren Standpunkte aus würde der Satz lauten: quin auxilium ferendum sit, und vom Standpunkte des Berichtenden aus wird daraus: quin ferendum esset. Aber wenn neben der Form vēnit ut auxilium ferret auch die Form ut ferat vorkommen kann, so läßt sich hier diese doppelte Möglichkeit des Ausdrucks doch nicht durch die Möglichkeit eines zweifachen Standpunktes erklären, denn auch der Form vēnit ut ferat liegt einzig und allein der Standpunkt des Berichtenden zugrunde.

Es muß also auch hier die doppelte Möglichkeit des Ausdrucks anders erklärt werden als bei der indirekten Rede. Und zwar müssen wir die Form vēnit, ut ferat als die ursprünglichere ansehen, denn der Coni. finalis heißt nun einmal feram, nicht ferrem, s. oben S. 148. Wie es heißt vēnit, ut ferat, so hieß es ursprünglich (bei den Komikern kommen solche Fälle häufig vor, s. Kühner II S. 782) auch vēnit, ut ferat. Und das ist auch sehr begreiflich, denn, wie wir oben (S. 137 ff.) gesehen haben, haben alle hier in Betracht kommenden Arten von Sätzen keine temporale Selbständigkeit, sondern enthalten nur den Begriff einer Handlung, der den Prädikatsbegriff des regierenden Satzes ergänzen soll, und dieser Zweck wird vollkommen erreicht durch die Worte ut ferat. Außerdem werden auch die weiter unten folgenden Beobachtungen über die Cons. temp. nach einem Praes. hist. ergeben, daß der Coni. praes. in solchen Sätzen das Ursprüngliche ist. Wenn es nun statt ferat auch ferret heißen konnte und dies allmählich Regel wurde, so ist dies eben durch die eben besprochene rein mechanische Tempusangleichung zu erklären, d. h. auch in dem Satze vēnit, ut auxilium ferret zieht der Sprechende etwas, was an sich überhaupt keiner Zeitstufe angehört, da es nur einen Begriff darstellt (= um zu helfen, auxilii ferendi causa), unwillkürlich in das Gebiet der Vergangenheit hinein, in die er sich mit vēnit versetzt hat, und setzt deshalb statt ferat den präteritalen Konjunktiv ferret.

Die von mir gewählte Bezeichnung dieses Vorgangs als einer mechanischen Angleichung wird sich als zutreffend erweisen, wenn wir folgende Stellen betrachten. Caes. B. Gall. IV 1, 10 Suebi in eam se consuetudinem adduxerunt, ut locis frigidissimis neque vestitus praeter pelles haberent quicquam et lavarentur in fluminibus. Wie Cäsar vor und nach diesem Satze das Präsens gebraucht, um die zu seiner Zeit bestehende Lebensweise der Sueben zu schildern, so will er doch auch hier sagen: sie tragen Felle und baden sich in den Flüssen. Wenn er trotzdem haberent und lavarentur sagt, so erklärt sich dies eben nur durch mechanische Tempusangleichung an das feststellende Perfekt

adduxerunt, sie haben sich daran gewöhnt. Man vergleiche ferner Cic. Tusc. I 47, 112 omni ratione illud certe perfectum est, ut mortem non ducerem in malis, wo der Sinn doch ist 'ich rechne ihn nicht dazu', Mil. 13, 34 vos adepti estis, ne quem civem metueretis = daß ihr nicht zu fürchten habt, ebd. 37, 103 quid me reducem esse voluistis? an ut expellerentur ii, per quos essem restitutus. Der Sinn ist: 'sollen diejenigen vertrieben werden, durch die ich zurückgeführt worden bin?' Trotzdem steht durch mechanische Angleichung expellerentur und essem restitutus, s. Draeger II S. 697.

Diese Auffassung des sprachlichen Vorgangs als einer mechanisch wirkenden Tempusangleichung erklärt m. E. zur Genüge alle hier in Betracht kommenden Erscheinungen, während dies von der Ansicht H. Lattmanns, Wetzels u. a. nicht gilt, nach denen auch hier der Tempusgebrauch durch ursprüngliche einfache Parataxe zu erklären ist. So meint Wetzel in seiner Rezension meiner 'Untersuchungen' (Gymnasium 1902, Sp. 57), daß imperavit ut darent hervorgegangen ist aus imperavit: darent, er befahl: sie sollten geben. Ebenso Schmalz (a. a. O. S. 353), der für die Entwicklung aus der Parataxe in die Hypotaxe folgende drei Stufen annimmt: 1. er sagte den Soldaten: gehet weg; 2. er sagte den Soldaten, sie sollten weggehen; 3. er sagte den Soldaten, daß sie weggehen sollten.

Gewiß ist auch das Satzgefüge imperavit ut discederent aus Parataxe hervorgegangen, aber nach meiner Ansicht hat diese Parataxe gelautet imperavit: discedant, nicht imperavit: discederent. Dies geht hervor aus einer Vergleichung mit der Entwicklung der abhängigen Aussagesätze. Schmalz selbst gibt hierfür folgende Stufenreihe: 1. ich höre: du bist krank; 2. ich höre das: du bist krank; 3. ich höre, daß du krank bist. Demnach lautet die Stufenreihe für die Vergangenheit folgendermaßen: 1. ich hörte: du bist krank; 2. ich hörte das: du bist krank; 3. ich hörte, daß du krank bist. Hierzu kommt nun noch eine vierte Form, die durch Vermittlung der Berichtsform entstanden ist: 4. ich hörte, daß du krank warst. Dementsprechend wird sich für jenes andere Beispiel folgende Reihe ergeben: 1. er befahl den Soldaten: gehet weg; 2. mit Personenverschiebung: er befahl den Soldaten: sie sollen weggehen (denn einen Imperativ der 3. Person haben wir nicht); 3. er befahl den Soldaten, daß sie weggehen sollen; also im Lateinischen: 1. imperavit: discedite; 2. imperavit: discedunto, wofür der Coni. iussivus discedant eintritt; 3. imperavit, ut discedant. Man vergleiche das griechische *ἐκέλευσεν αὐτοὺς ἀπιέναι*; die Parataxe hat hier gelautet *ἐκέλευσεν αὐτούς — ἀπιέναι*, wo der Infinitiv die noch bei Homer vorkommende imperativische Bedeutung hatte. Eine vierte Stufe gibt es zunächst nicht. Denn es fehlt hier, wie schon gesagt, das Moment, durch welches bei abhängigen Aussagesätzen diese vierte Form sich erklärt. Da nun aber die Form imperavit ut discederent nicht bloß vorkommt, sondern durchaus üblich ist, so müssen Wetzel u. a. ihre Zuflucht zu einem Hortativus oder Iussivus der Vergangenheit nehmen. Einen solchen gibt es aber nicht trotz der Beispiele, die Kühner (II S. 141) glaubt anführen zu können. Der Konjunktiv in diesen Stellen ist als Potentialis der Vergangenheit aufzufassen,

z. B. Ter. Heaut. 202 pateretur; nam quem ferret, si parentem non ferret suum. Wie ferret hier ein Potentialis (oder Irrealis) ist, so auch pateretur = er hätte es trotzdem dulden können. Um eine Forderung oder Ermahnung, die als für die Vergangenheit geltend bezeichnet werden soll, auszudrücken, muß die Sprache besondere Mittel anwenden, z. B. oportuit, aequum erat, und diese Wendungen finden sich auch unmittelbar vor und hinter jenem Verse des Terenz. Plaut. Trin. 133 non ego illi argentum redderem? Non redderes = wäre es möglich gewesen, daß ich es nicht zurückgab? Cic. Sest. 24, 54 commoverentur = das hätte doch Eindruck machen können. Und wenn wir übersetzen können 'er hätte es dulden sollen' und 'es hätte Eindruck machen sollen', so bezeichnet hier das Verbum 'sollen' doch ebensowenig eine Ermahnung oder Forderung wie in der Wendung 'man sollte meinen', deren Sinn sich doch völlig deckt mit dem Sinne der Wendung 'man könnte meinen'.

Wenn es wirklich einen Coni. hortativus oder iussivus der Vergangenheit gäbe, würde der Tempusgebrauch in einem Satze wie imperavit ut sarcinas in unum conici iubeant (Liv. III 28, 1) ganz unerklärlich sein, denn einen Coni. des historischen Präsens gibt es nicht, und wenn es einen gäbe, würde er hier nicht stehen können, da das regierende Verbum (imperavit) ein Nebentempus ist, und vorher wie nachher nur Nebentempora stehen (poterat, esset, facta sunt, imperavit). Ferner würde, selbst wenn es einen Hortativus oder Iussivus der Vergangenheit gäbe, in der Verbindung imperavit, ut discederent ein solcher nicht vorliegen. Denn er würde doch, ebenso wie ein Potentialis der Vergangenheit, die Meinung des Erzählenden darstellen, d. h. wie in dem oben genannten Beispiele commoverentur bedeuten würde 'das hätte doch, meine ich, Eindruck machen sollen', so müßte auch discederent bedeuten 'sie hätten, meine ich, gehen sollen', aber ein solches Hervortreten der Meinung des Erzählenden ist hier doch ganz ausgeschlossen. Ferner, wie in commoverentur der Gedanke liegt 'aber es machte keinen Eindruck', so müßte in discederent der Gedanke liegen 'aber sie gingen nicht', was doch ebenfalls undenkbar ist. Noch schlimmer steht es mit einem Satze wie venit, ut auxilium ferret. Hier würde nach Wetzel die Parataxe gelautet haben venit: auxilium ferret, und ferret müßte dann gar als ein Coni. finalis oder volitivus der Vergangenheit aufzunehmen sein = er wollte Hilfe bringen!

Ich glaube hiermit die Ansicht Wetzels u. a. als irrig erwiesen zu haben; die Parataxe geht nur bis zu der Form imperavit: discedant zurück, und wenn dann discederent eintritt, so kann dies nur auf mechanischer Tempusangleichung beruhen.

Man bedenke doch auch, daß, wenn man schon imperavit und discedant als zwei 'Sätze' auffaßt, diese Sätze ganz verschiedener Art sind: der erste enthält eine Aussage, der zweite eine Begehrung. Nun kann man zwar zwei zu einer Periode vereinigte Aussagesätze ohne weiteres auf einfache Parataxe zurückführen, z. B. cum ex Aegypto reverteretur, mortuus est = revertebatur: mortuus est, denn beide Sätze haben temporale Selbständigkeit, und nur von solchen Sätzen (das sind die oben unter I A aufgeführten Arten von Sätzen)

gilt, was H. Lattmann (a. a. O. Vorwort) sagt, daß die Konjunktive den zugehörigen Indikativen temporal gleichwertig sind. Dagegen in dem Satze imperavit, ut discederent hat das discederent doch keine temporale Selbständigkeit, sondern stellt einen zur Ergänzung des Prädikats imperavit dienenden Begriff dar und bekommt erst durch dieses temporale Geltung.

Demnach ergibt sich über Geltungsbereich und Wesen der mit dem Namen Consecutio temporum bezeichneten Tempusverschiebung folgendes.

In denjenigen konjunktivischen Nebensätzen, die einen den Prädikatsbegriff des regierenden Satzes ergänzenden Begriff einer Handlung enthalten und demnach keine temporale Selbständigkeit haben, sowie in sämtlichen konjunktivischen Nebensätzen ohne Unterschied, wenn sie in innerlicher Abhängigkeit stehen, d. h. wenn der Sprechende ihren Inhalt als Gedanken desjenigen Subjekts, von dem er spricht, hinstellt (indirekte Rede und Frage), kann bei regierendem Nebentempus statt des Coni. praes. und perf. eintreten der Coni. impf. und plusqpf. —

Und zwar steht in den temporal unselbständigen Nebensätzen, da sie nur den Begriff einer Handlung enthalten, fast durchweg nur der Coni. impf. und bei unterlassener Tempusverschiebung der Coni. praes., indem diese Formen genügen, um den Begriff einer Handlung auszudrücken. Der Coni. plsqpf. und bei unterlassener Verschiebung der Coni. perf. wird sich nur da finden, wo der Zusammenhang ergibt, daß der Sprechende den Begriff der vollendeten Handlung ausdrücken will, z. B. vereor ne amicus perierit; hier stellt sich der Sprechende die Möglichkeit vor, daß der Freund seinen Untergang gefunden hat, also muß auch in dem Satze mit ne der Begriff der vollendeten Handlung zum Ausdruck kommen, demgemäß heißt es mit Anwendung der Verschiebung verebar ne periisset. Sonst findet sich der Konjunktiv der vollendeten Handlung nur ganz vereinzelt. Von Finalsätzen führt Draeger (I § 132, 9) nur ein einziges Beispiel an: Cic. Phil. XIV 6, 17 haec interposui non tam ut pro me dixerim, quam ut quosdam monerem. Wenn hier nicht mit Halm u. a. dicerem zu lesen ist, so ist dixerim durch die Annahme zu erklären, daß dem Cicero hier noch eine andere Ausdrucksweise vorgeschwebt hat, nämlich non quo pro me dixerim, sed ut monerem. Dann ist der Satz non quo dixerim ein Kausalsatz und als solcher der Tempusverschiebung nicht unterworfen. Zum Perfekt dixerim vergleiche Cic. Leg. agr. II 1, 1 non quo non tales fuerint.

Für die Sätze mit ut nach den Verben des Geschehens u. ä. führt Draeger nur wenige Beispiele an. Plancus bei Cic. Fam. X 21, 4 accessit eo, ut milites conclamarint. Die Lesart ist mindestens zweifelhaft, eine Handschrift gibt conclamarunt, und so ist vielleicht conclamarent zu lesen. Rosc. Am. 44, 127 ego haec omnia Chrysogonum fecisse dico, ut ementiretur, ut malum civem Roscium fuisse fingeret, ut eum apud adversarios occisum esse diceret, ut his de rebus a legatis Amerinorum doceri L. Sullam passus non sit. Hier scheint mir das letzte Glied ut passus non sit nicht mehr von fecisse abhängig, sondern ein selbständiger Konsekutivsatz zu sein; unabhängig würde der Satz

lauten ementiebatur — fingebat — dicebat, ut passus non sit = er tat dies alles usw., so daß er tatsächlich die Aufklärung Sullas über diesen Punkt verhindert hat (feststellendes Perfekt). Ich glaube, daß Kühner dasselbe meint, wenn er (II S. 778) sagt: 'Das letzte Satzglied bezieht Cicero gleichsam als den Abschluß des Ganzen auf seine Gegenwart'. Liv. XXI 15, 4 quae si ita sunt, fieri non potuit, ut P. Cornelius Ti. Sempronius consules fuerint. Weißenborn bemerkt: 'ut fuerint, nicht essent, weil es nicht heißen soll esse non potuerunt, sondern fuisse non possunt'. Aber weshalb hätte Livius nicht auch esse non potuerunt sagen können, wo potuerunt ein feststellendes Perfekt sein würde? Auch im Deutschen können wir beides sagen: sie haben nicht Konsuln sein können und sie können nicht Konsuln gewesen sein. Kluge (a. a. O. S. 84) sagt: 'Es soll offenbar heißen: Es ist nicht möglich, daß sie Konsuln gewesen sind'. Gewiß ist dies der Sinn, aber der Ausdruck 'es ist nicht möglich' bezeichnet dann nicht eine faktische, sondern eine logische Möglichkeit = es ist nicht möglich anzunehmen, daß usw., und so hätte auch Livius sagen können fieri non potest, ut credamus consules fuisse. Er hat aber diesen vermittelnden Satz ut credamus nicht gebraucht, d. h. also, er will nicht die logische, sondern die faktische Unmöglichkeit eines angeblichen Ereignisses der Vergangenheit ausdrücken und setzt deshalb das eine Tatsache der Vergangenheit feststellende Perfekt fieri non potuit. Und wenn er nun nicht essent, sondern fuerint folgen läßt, so erklärt sich dies m. E. daraus, daß potuit in Verbindung mit ut essent als historisches Perfekt aufgefaßt werden müßte = sie konnten nicht Konsuln sein. Das will er aber vermeiden, denn er will nicht etwas erzählen, sondern von sich aus etwas feststellen; deshalb setzt er die Form fuerint, die, abgesehen von den seltenen Fällen des präsentischen Perfekts, immer der Konjunktiv eines feststellenden Perfekts ist, s. Unters. S. 166.

(Schluß folgt)

DIE GESTALTUNG DER LEHRPLÄNE AN DEN HÖHEREN SCHULEN BEI ANNAHME DER VON DER UNTERRICHTSKOMMISSION DER DEUTSCHEN NATURFORSCHER-VERSAMMLUNG GEMACHTEN VORSCHLÄGE

Von Max Nath

Auf der Versammlung der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte, die in der zweiten Septemberhälfte vor. J. in Meran tagte, hat die 1904 in Breslau niedergesetzte Unterrichtskommission über ihre bisherige Arbeit Bericht erstattet und deren Ergebnisse vorgelegt, die sich auf die Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in den neunklassigen höheren Schulen, insbesondere den preußischen, beziehen. Die Vorschläge, die sie macht, können verschieden beurteilt werden. Es wird hier nicht beabsichtigt, ihre Berechtigung und ihre Ausführbarkeit zu untersuchen. Aber auch der Gegner wird nicht bestreiten können, daß sie ein wohlüberlegtes, harmonisch zu einer Einheit sich zusammenfügendes Ganze bilden. Wo alle Vorbedingungen erfüllt sind, wird ihre Durchführung gewiß zu einer allseitigen und gründlichen Bildung auf exaktwissenschaftlichem Gebiete führen.

Man wird auch nicht umhin können, die Ausführbarkeit der Vorschläge in praktischen Versuchen zu prüfen. Alles Reden, Schreiben und Streiten nur auf grund theoretischer Überzeugungen kann eine Entscheidung nicht herbeiführen. Anderseits wird die höhere Schule an ihnen nicht vorbeigehen können. Zu bedeutsam, zu einflußreich, zu ausgebreitet ist der Kreis derer, die die in ihnen niedergelegten Anschauungen und Wünsche vertreten.

Aber bei der heutigen Gestaltung der höheren Schulen hält es schwer, die Zeit zur Verfügung zu stellen, die für die praktische Bewährung nötig ist. Fordern doch die Vorschläge für die neunklassigen realistischen Lehranstalten eine Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichts von 29 auf den Realgymnasien, 35 auf den Oberrealschulen auf 41 in der Woche. Und wenn sie darauf verzichten, für das humanistische Gymnasium ein gleiches vorzuschlagen, so halten sie doch eine Verstärkung des physikalischen Unterrichts (von zwei auf drei Stunden in O II bis I, zwei Stunden in O III und U II) für unbedingt notwendig, damit 'gegenüber dem so überwiegenden Einfluß der sprachlichen Ausbildung' 'wenigstens in einem naturwissenschaftlichen Fache der volle Bildungswert der Naturwissenschaft zur Geltung gelange'.

Macht man den Versuch die Vorschläge ins Leben zu führen, so steht man der Notwendigkeit gegenüber die geltenden Lehrpläne zu ändern, sei es,

daß man die Zahl der Unterrichtsstunden vermehrt, sei es, daß man andere Fächer in ihrem jetzigen Bestande verkürzt, oder daß man sie ganz beseitigt. Der letzte Fall ist wohl auszuschließen. Keiner der Unterrichtsgegenstände, die die Lehrpläne umfassen, kann entbehrt werden. Auch die erste Möglichkeit muß verneint werden. Wird doch schon jetzt so oft geklagt, daß der Stunden so viele, daß der Zwang so groß, die Zeit für freie, selbstgewählte und selbständige Beschäftigung der Schüler so gering sei. So bleibt nur übrig zu versuchen, wie unter völliger oder doch möglichster Wahrung des z. Z. zur Verfügung stehenden Stundenmaßes eine Verteilung vorgenommen werden kann, die für die neuen Ansprüche des naturwissenschaftlichen Unterrichts Raum gewährt. Erscheint dabei als erster Grundsatz der, daß die Zahl der Unterrichtsstunden nicht zu vermehren sei, so als zweiter, daß die nötigen Abstriche möglichst wenig Fächer treffen, daß ein möglichst großer Bereich von Unterrichtsstunden allen höheren Lehranstalten gemeinsam sei.

Nach diesen Grundsätzen sind die Lehrpläne des Gymnasiums und Reformgymnasiums, des Realgymnasiums und Reformrealgymnasiums, endlich der Oberrealschule hergestellt, die ich hier den Amtsgenossen vorlege. Nicht als ob ich durch sie die Frage für gelöst erachtete, sondern als einen Anstoß und Beitrag zu der 'Diskussion auf breiterer Grundlage', die von der Kommission gewünscht wird.

Die Übersichten sind so eingerichtet, daß für jedes Fach in den ersten Zeilen die Stundenzahlen der Lehrpläne vom 6. Januar 1892 aufgeführt sind, in den zweiten die jetzt gültigen. Die in Aussicht genommenen Änderungen sind dadurch gekennzeichnet, daß die z. Z. dem Fach zugewiesene Stundenzahl in eckige Klammer und daneben in fettem Druck die neu vorgeschlagene gesetzt ist. So ergibt sich eine bequeme Übersicht über den künftigen, gegenwärtigen und jüngstvergangenen Zustand. Bei den Plänen für die Reformanstalten sind nur die Frankfurter Organisationen berücksichtigt, und die Zahlen der ersten Zeile sind nach der Broschüre von K. Reinhardt, 'Die Frankfurter Lehrpläne' (Frankfurt a. M., M. Diesterweg 1892), die der zweiten nach O. Liermanns bekanntem Werk über die Reformschulen eingetragen.

Die Betrachtung der Pläne ergibt, daß das Gymnasium und Reformrealgymnasium seine Stundenzahl (259 und 266) bewahrt, daß das Realgymnasium und die Oberrealschule sie um 1 (263 statt 262), das Reformgymnasium um 3 (259 statt 256) vermehren muß, um den Anforderungen zu genügen.

Für die drei Typen realistischer Bildungsanstalten ist die von der Kommission geforderte Stundenzahl für den naturwissenschaftlichen Unterricht voll und den Vorschlägen entsprechend eingestellt. Dabei tritt als von der Kommission ins Auge gefaßte Folge die Kürzung des mathematischen Unterrichts für die beiden Formen des Realgymnasiums auf die den entsprechenden gymnasialen Organisationen zugestandene Zahl und Verteilung hervor. Doch ist für das Normalgymnasium in U III und O III die Stundenzahl von drei auf 4 erhöht. Für das Gymnasium und das Reformgymnasium ist eine Verstärkung des physikalischen Unterrichts vorgenommen worden, allerdings nicht ganz in

der gewünschten Höhe. Um den biologischen Unterricht nicht zu früh (in O III, und nicht schon in U III) abbrechen zu müssen, ist der Beginn des physikalischen Unterrichts nach U II gelegt und setzt dort mit 3, am Reformgymnasium mit 2 Stunden ein, während den Klassen O II bis I je 3 Stunden zur Verfügung stehen. Er bleibt also mit einer Stunde am alten, mit zwei Stunden am Reformgymnasium hinter den Vorschlägen zurück.

Am Gymnasium muß die Zeit, die für die Verstärkung des mathematischen Unterrichts gebraucht wird, das Lateinische hergeben. Es erhält in U III und O III 7 statt 8, insgesamt 66 statt 68 Stunden. Der Raum für die Ausbreitung der Physik nötigt zur Einschränkung des Französischen, das von U II bis I nur 2, statt bisher 3, im ganzen 16 statt 20 Stunden zugewiesen erhält. So wird eine fast vollkommene Erfüllung der Vorschläge ohne Überschreitung der jetzigen Unterrichtszeit am Gymnasium möglich. Am Reformgymnasium geht es nicht an, dem Französischen auf der Oberstufe Stunden zu entziehen. Aber ebensowenig ist es möglich, das Lateinische oder Griechische zu schwächen. Hier ist der einzige Weg zur Verstärkung des physikalischen Unterrichts die Erhöhung der Stundenzahl in O II bis I um 1, von 30 auf 31, eine lästige aber unabweisbare Änderung.

Das Realgymnasium gewinnt den Raum für die Naturwissenschaften außer durch die Beschränkung des mathematischen Unterrichts hauptsächlich durch die Herabsetzung der dem Englischen zugeteilten Zeit. Von O III bis I erhält dieses Fach nur 2 statt 3, in U III 4 statt 3, im ganzen 14 statt 18 Stunden. In O III muß daneben noch das Lateinische um eine Stunde gekürzt werden. Bei dieser Verteilung bleibt die Gesamtstundenzahl in allen Klassen mit Ausnahme der U II, wo sie von 30 auf 31 steigt, unverändert. — Auch das Reformrealgymnasium bestreitet die Kosten der Ausstattung des naturwissenschaftlichen Unterrichts durch die Kürzung des Englischen. In U II geht die Zahl der Unterrichtsstunden von 6 auf 4, die gesamte von 18 auf 16 zurück. Aber auch das Französische und Lateinische bleibt nicht ganz unberührt. Das erstere kann in O III nur noch mit 3, das zweite ebenda nur mit 7, in O II mit 5 angesetzt werden. Dafür wird allerdings die Stundenzahl für das Lateinische in U III von 8 auf 9 erhöht, wozu durch die Herabsetzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf dieser Stufe von 3 auf 2 Stunden die Möglichkeit geboten wird. Endlich verschwindet in U II die Erdkunde ganz vom Lehrplan, damit für diese Klassen nicht eine Erhöhung der Stundensumme von 32 auf 33 eintritt.

Die Oberrealschule weiter greift ebenfalls auf das Englische zurück, um die Erhöhung der naturwissenschaftlichen Stunden möglich zu machen. Von O II bis I erhält das Englische 3 statt 4 Stunden. Es ist der Versuch gemacht, diese Kürzung wieder einzubringen, indem der Beginn des englischen Unterrichts von U III nach IV gelegt und dort mit 4 Stunden angesetzt ist. Diese sind gewonnen durch Herabsetzung des Deutschen von 4 auf 3, der Geschichte von 3 auf 2 und den Fortfall des Schreibens mit 2 Stunden. So ergibt sich eine Gesamtstundenzahl für den englischen Unterricht von 26, statt

bisher 25 Stunden. Noch verliert das Französische eine Stunde in O III (5 statt 6). Bei dieser Verteilung bleibt für alle Klassen bis auf die U II, wie am Realgymnasium, die Gesamtstundenzahl dieselbe.

Es erhellt aus dem Vorstehenden die hauptsächlichste Änderung, die die Lehrpläne erfahren. Es tritt eine Übereinstimmung in der Mathematik für das Gymnasium und Realgymnasium, in den Naturwissenschaften für die realistischen Anstalten ein. Am Gymnasium und Realgymnasium bleibt zwar die Dreizahl der Fremdsprachen bestehen, aber die eine von ihnen, am Gymnasium das Französische, am Realgymnasium das Englische, erleidet eine beträchtliche Einbuße an Zeit.

Auf die Frage, ob für die von Kürzungen betroffenen Fächer die heute vorgeschriebenen Lehrziele festgehalten werden können, soll im einzelnen hier nicht eingegangen werden. Daß sie für das Französische am Gymnasium und für das Englische am Realgymnasium anders umschrieben werden müssen, ist selbstverständlich. Von den in Vorschlag gebrachten Umänderungen erscheint mir als ein Mangel der Fortfall der für die Erdkunde bestimmten Stunde in der U II des Reformrealgymnasiums. Dagegen sind wohl gegen die in der IV der Oberrealschule vorgenommenen Herabsetzungen wesentliche Einwände nicht zu erheben. Der Schreibunterricht, die größere Stundenzahl im Deutschen mögen berechtigt gewesen sein, solange die Anstalt, mit begrenzteren Berechtigungen ausgestattet, ihre Schüler aus sozial niedriger stehenden Kreisen erhielt. Seitdem die Schranken der Berechtigungen für sie erweitert sind, mag ja für eine kürzere oder längere Übergangszeit die Abneigung der höheren Stände gegen die Anstaltsgattung noch fortdauern, es liegt aber kein Grund vor, auch für die Zukunft durch die Organisation auf diesen Umstand Rücksicht zu nehmen. Zudem ist die höhere Stundenzahl im Deutschen, wie auch in der Geschichte, wohl daraus herzuleiten, daß die Gesamtstundenzahl der Klasse nicht niedriger sein sollte als die der entsprechenden bei den anderen Typen. Den englischen Unterricht ferner in der IV der Oberrealschule beginnen zu lassen, ist zwar nicht ganz ohne Bedenken, aber doch auch keineswegs unannehmbar. Wenn das Gymnasium und das Realgymnasium zwei Jahre nach dem Anfang des Studiums der ersten Fremdsprache mit dem der zweiten einsetzt, so mag das an der Oberrealschule gleichfalls angehen. Freilich wird durch den früheren Beginn die Abschwächung der Stundenzahl auf der Oberstufe nicht ganz wett gemacht. Und dasselbe ist zu sagen über die Vermehrung der Stundenzahl für das Lateinische in der U III des Reformrealgymnasiums, wenn sie verbunden ist mit einer gleich starken Kürzung auf der Oberstufe.

Indessen alle diese Bedenken werden im Sinne der Kommissionsvorschläge als nicht sehr erheblich bezeichnet werden können. Sie wünscht ja, 'daß auf den höheren Lehranstalten weder eine einseitig sprachlich-geschichtliche, noch eine einseitig mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung gegeben werde'. Von diesem Gesichtspunkt aus würde also zu ertragen sein, daß das Französische am Gymnasium, das Englische am Reformgymnasium zurückgedrängt

wird. Die Situation wird in Zukunft die sein, daß jede der drei Anstalten zwei Sprachen intensiv betreibt, eine dritte mit weniger Nachdruck, wogegen die dritte Anstaltsart an Stelle dieser dritten Sprache eine stärkere Beschäftigung mit der Mathematik verlangt. Daneben wird ein im wesentlichen gleiches Maß von Wissen und Bildung durch den Unterricht in der Religion, im Deutschen, in der Geschichte und Erdkunde, in der Mathematik und den Naturwissenschaften auf allen Anstalten übermittelt. An dem 'Prinzip der spezifischen Allgemeinbildung der höheren Schulen' ist also festgehalten, zugleich aber das allen Gemeinsame so erweitert, daß 'der vollständigen Durchführung' der 'tatsächlichen Gleichberechtigung aller höheren Schulen' noch weniger im Wege stehen kann als bisher.

Als ein Mangel, wenn auch mehr äußerlicher Art, ist in den vorgelegten Lehrplänen zu bezeichnen, daß in ihnen die U II bei dem Realgymnasium und bei der Oberrealschule und die oberen Klassen bei dem Reformgymnasium auf 31 gegen bisher 30 Wochenstunden kommen. Ist für die letztere Anstalt die Folge davon die, daß die 31. wissenschaftliche Stunde auch bei fünfstündigem Vormittagsunterricht auf den Nachmittag gelegt werden muß, so ist zwar für die Realanstalten diese Unbequemlichkeit deswegen weniger fühlbar, weil hier der verbindliche Zeichenunterricht an den Nachmittagen erteilt werden kann, aber gerade die U II ist, weil ihre Angehörigen teilweise noch den Konfirmandenunterricht besuchen, stärker belastet als die Oberklassen. Aber es ist mir nicht gelungen, diesen Übelstand zu beseitigen. Und ebensowenig bin ich im stande gewesen, einen anderen, noch beträchtlicheren aus der Welt zu schaffen. Die Unterrichtskommission hält die Anordnung verbindlicher Schülerübungen in der Physik, Chemie und Biologie für die vier oberen Klassen außerhalb der 7 hier dem naturwissenschaftlichen Unterricht zugewiesenen Stunden für notwendig. Diese Stunden unter Innehaltung der von mir aufgestellten Grundsätze in den Lehrplan einzuordnen, habe ich keinen Weg gefunden.

Man sieht, das von mir Gebotene befriedigt mich selbst nicht ganz. Es soll ja aber in erster Linie Anstoß, Anregung, Fragestellung sein. Man kann sagen, es sei Lehrplanarithmetik, die ich treibe. Zugegeben, aber sie ist die Grundlage für alles weitere. Sachliche Gesichtspunkte können die eine oder die andere Kombination der Stundenzahlen als bedenklich oder empfehlenswert erscheinen lassen — in jedem Falle muß eine solche Kombination erst vorliegen, damit eine Beurteilung aus sachlichen Rücksichten eintreten kann.

Die Schwierigkeiten, die einer sachgemäßen Lösung der Frage entgegenstehen, sind nicht gering. Vielleicht sind sie sogar unüberwindlich, solange als Grundsatz festgehalten wird, daß der Lehrplan der Schule gleichmäßig verbindlich sei für alle Schüler. Vielleicht ist eine befriedigende Lösung erst möglich, wenn der Gedanke von der Wahlfreiheit der Lehrfächer auf der Oberstufe festere Gestalt und bestimmtere Form angenommen hat. Aber auch hierauf einzugehen, liegt außerhalb der Aufgabe, die ich mir gestellt hatte.

I

Gymnasium

		VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summa	
Religion	92	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
	01	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
Deutsch u. Geschichtserz.	92	3/1 } 4	2/1 } 3	3	2	2	3	3	3	3	26	
	01	3/1 } 4	2/1 } 3	3	2	2	3	3	3	3	26	
Lateinisch	92	8	8	7	7	7	7	6	6	6	62	
	01	8	8	8	[8] 7	[8] 7	7	7	7	7	[68] 66	(− 2)
Griechisch	92	.	.	.	6	6	6	6	6	6	36	
	01	.	.	.	6	6	6	6	6	6	36	
Französisch	92	.	.	4	3	3	3	2	2	2	19	
	01	.	.	4	2	2	[3] 2	[3] 2	[3] 2	[3] 2	[20] 16	(− 4)
Geschichte	92	.	.	2	2	2	2	3	3	3	17	
	01	.	.	2	2	2	2	3	3	3	17	
Erdkunde	92	2	2	2	1	1	1				9	
	01	2	2	2	1	1	1	.	.	.	9	
Rechnen u. Mathematik	92	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	
	01	4	4	4	[3] 4	[3] 4	4	4	4	4	[34] 36	(+ 2)
Biologie	92	2	2	2	2	.	.	.	.	.	8	
	01	2	2	2	2	[1] 2	.	.	.	.	[9] 10	(+ 1)
Physik	92	.	.	.	.	2	2	2	2	2	10	
	01	.	.	.	.	[1] 0	[2] 3	[2] 3	[2] 3	[2] 3	[9] 12	(+ 3)
Chemie	92	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0	
	01	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0	
Schreiben	92	2	2	.	.	.	.	.	.	.	4	
	01	2	2	.	.	.	.	.	.	.	4	
Zeichnen	92	.	2	2	2	2	.	.	.	.	8	
	01	.	2	2	2	2	.	.	.	.	8	
Summa	92	25	25	28	30	30	30	28	28	28	252	
	01	25	25	29	30	30	30	30	30	30	259	

II

Reformgymnasium

		VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summa	
Religion	92	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
	05	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
Deutsch u. Geschichtserz.	92	5	4	4	3	3	3	3	3	3	31	
	05	4/1 } 5	3/1 } 4	4	3	3	3	3	3	3	31	
Lateinisch	92	.	.	.	10	10	8	8	8	8	52	
	05	.	.	.	10	10	8	8	8	7	51	
Griechisch	92	.	.	.	.	.	8	8	8	8	32	
	05	.	.	.	.	.	8	8	8	8	32	
Französisch	92	6	6	6	2	2	2	2	2	2	30	
	05	6	6	6	3	2	2	2	2	2	31	
Geschichte	92	.	.	3	2	2	2	2	2	3	16	
	05	.	.	3	2	2	2	2	2	3	16	
Erdkunde	92	2	2	2	1	1	.	.	.	.	8	
	05	2	2	3	1	2	.	.	.	.	10	
Rechnen und Mathematik	92	5	5	5	4	4	3	4	4	3	37	
	05	5	5	5	4	4	3	3	3	3	35	
Biologie	92	2	2	2	2	2					10	
	05	2	2	3	2	2	.	.	.	.	11	
Physik	92	.	.	.	.	.	2	2	2	2	8	
	05	.	.	.	.	.	2	[2] **3**	[2] **3**	[2] **3**	[8] **11**	(+3)
Chemie	92	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
	05	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Schreiben	92	2	2	.	.	.	.	.	.	.	4	
	05	2	2	.	.	.	.	.	.	.	4	
Zeichnen	92	.	2	2	2	2	.	.	.	.	8	
	05	.	2	2	2	2	.	.	.	.	8	
Summa	92	25	25	26	28	28	30	31	31	31	255	
	05	25	25	28	29	29	30	[30] **31**	[30] **31**	[30] **31**	[256] **259**	+(3)

III

Realgymnasium

		VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summa	
Religion . . .	92	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
	01	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
Deutsch u. Geschichtserz.	92	$\frac{3}{1}\}4$	$\frac{2}{1}\}3$	3	3	3	3	3	3	3	28	
	01	$\frac{3}{1}\}4$	$\frac{2}{1}\}3$	3	3	3	3	3	3	3	28	
Lateinisch . .	92	8	8	7	4	4	3	3	3	3	43	
	01	8	8	7	5	[5] 4	4	4	4	4	[49] 48	(−1)
Französisch .	92	.	.	5	5	5	4	4	4	4	31	
	01		.	5	4	4	4	4	4	4	29	
Englisch . .	92	.	.	.	3	3	3	3	3	3	18	
	01	.	.	.	[3] 4	[3] 2	[3] 2	[3] 2	[3] 2	[3] -	[18] 14	(−4)
Geschichte . .	92	.	.	2	2	2	2	3	3	3	17	
	01	.	.	2	2	2	2	3	3	3	17	
Erdkunde . .	92	2	2	2	2	2	1	.	.	.	11	
	01	2	2	2	2	2	1	.	.	.	11	
Rechnen und Mathematik	92	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42	
	01	4	4	4	[5] 4	[5] 4	[5] 4	[5] 4	[5] 4	[5] 4	[42] 36	(−6)
Biologie . .	92	2	2	2	2	2	2	.	.	.	12	
	01	2	2	2	2	[1] 2	2	[.] 2	[.] 2	[.] 2	[11] 18	(+7)
Physik . . .	92	.	.	.	.	.	3	3	3	3	12	
	01	.		.	.	[1] 3	[2] 3	3	3	3	[12] 15	(+3)
Chemie . . .	92	.	.	.	.	.	.	2	2	2	6	
	01		.	.	.	.	[.] 2	2	2	2	[6] 8	(+2)
Schreiben . .	92	2	2	.	.	.	.	.	.	.	4	
	01	2	2	.	.	.	.	.	.	.	4	
Zeichnen . .	92	.	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
	01	.	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
Summa	92	25	25	29	30	30	30	30	30	30	259	
	01	25	25	29	30	30	[30] 31	31	31	31	[262] 263	(+1)

IV

Reformrealgymnasium

		VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summa	
Religion	92	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
	05	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
Deutsch und Geschichtserz.	92	5	4	4	3	3	3	3	3	3	31	
	05	4 1 5	3 1 4	4	3	3	3	3	3	3	31	
Lateinisch	92	.	.	.	8	8	6	6	6	6	40	
	05	.	.	.	[8] 9	[8] 7	6	[6] 5	5	5	[38] 37	(−1)
Französisch	92	6	6	6	4	4	3	3	3	3	38	
	05	6	6	6	4	[4] 3	3	3	3	3	[38] 37	(−1)
Englisch	92	.	.	.	.	.	6	4	4	4	18	
	05	.	.	.	.	.	[6] 4	4	4	4	[18] 16	(−2)
Geschichte	92	.	.	3	2	2	2	3	3	3	18	
	05	.	.	3	2	2	2	3	3	3	18	
Erdkunde	92	2	2	2	1	1	1				9	
	05	2	2	3	2	2	[1] 0	.	.	.	[12] 11	(−1)
Rechnen und Mathematik	92	5	5	5	4	4	4	5	5	5	42	
	05	5	5	5	4	4	[4] 3	[5] 3	[5] 3	[5] 3	[42] 35	(−7)
Biologie	92	2	2	2	2	2	.		.	.	10	
	05	2	2	3	[3] 2	2	[1] 2	[.] 2	[.] 2	[.] 2	[13] 19	(+6)
Physik	92	.	.	.	.	.	3	2	2	2	9	
	05	.	.	.	.	[1] 3	[2] 3	[2] 3	3	3	[11] 15	(+4)
Chemie	92	.	.		.	.	.	2	2	2	6	
	05	.	.	.	.	.	[.] 2	2	2	2	[6] 8	(+2)
Schreiben	92	2	2	.	.	.	.	.	.	.	4	
	05	2	2	.	.	.	.	.	.	.	4	
Zeichnen	92	.	.	2	2	2	2	2	2	2	16	
	05	.	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
Summa	92	25	25	26	28	28	32	32	32	32	260	
	05	25	25	28	30	30	32	32	32	32	266	

V

Oberrealschule

		VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Summa	
Religion	92	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
	01	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	
Deutsch u. Geschichtserz.	92	4/1 | 5	3/1 | 4	4	3	3	3	4	4	4	34	
	01	4/1 | 5	3/1 | 4	[4] **3**	3	3	3	4	4	4	[34] **33**	(−1)
Französisch	92	6	6	6	6	6	5	4	4	4	47	
	01	6	6	6	6	[6] **5**	5	4	4	4	[47] **46**	(−1)
Englisch	92	.	.	.	5	4	4	4	4	4	25	
	01	.	.	[.] **4**	5	4	4	[4] **3**	[4] **3**	[4] 3	[25] **26**	(+1)
Geschichte	92	.	.	2	2	2	2	3	3	3	17	
	01			[3] **2**	2	2	2	3	3	3	[18] **17**	(−1)
Erdkunde	92	2	2	2	2	2	1	.	.	.	11	
	01	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14	
Rechnen und Mathematik	92	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47	
	01	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47	
Biologie	92	2	2	2	2	2	2				12	
	01	2	2	2	2	2	2	[.] **2**	[.] **2**	[.] 2	[12] **18**	(+6)
Physik	92					2	2	3	3	3	13	
	01	.	.	.	.	[2] **3**	[2] **3**	3	3	3	[13] **15**	(+2)
Chemie	92						2	3	3	3	11	
	01	.	.	.	.	.	2	[3] **2**	[3] **2**	[3] 2	[11] **8**	(−3)
Schreiben	92	2	2	2							6	
	01	2	2	[2] **0**	.	.	.	.	.	.	[6] **4**	(−2)
Zeichnen	92	.	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
	01	.	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
Summa	92	25	25	28	30	30	30	30	30	30	258	
	01	25	25	29	30	30	[30] **31**	31	31	31	[262] **263**	(+1)

ALLERLEI PÄDAGOGISCHE WÜNSCHE[1])

Von Hans Labahn

Unter obigem Titel habe ich vor einigen Jahren in den 'Blättern für höheres Schulwesen' darzulegen versucht, daß die jetzige Einrichtung unserer höheren Schulen einer Änderung bedarf und am allerwenigsten die sogenannte Reformschule geeignet ist, eine Besserung herbeizuführen. Der Bericht über die jüngsten Vereinssitzungen der Schulreform in Berlin regt mich dazu an, auf meine früheren Wünsche zurückzukommen und sie an dieser Stelle noch einmal vorzubringen bezw. zu ergänzen.

Wer dreißig Jahre im Schuldienst steht und während dieser Zeit die Jugend nicht nur unterrichtet, sondern auch mitfühlend beobachtet hat, muß zugeben, daß die Freude an der Schule abgenommen hat. So las ich auch — ich glaube in der Monatschrift f. höh. Schul. —: 'In allen Klassen aber, von oben bis unten, von Prima bis Sexta, könnte die Freude an der Schule wachsen, wenn der ganze Unterrichtston und das ganze Verhältnis der Lehrer zu den Schülern einen freundlicheren Charakter annähme.' Das ist gewiß richtig, aber der Grund dafür, daß es auch anders sein kann, ist leicht zu finden: wir leiden an dem 'Zuviel' oder besser 'Zuvielerlei', das die Schule fordert, an einer außerordentlichen Zersplitterung! Weil nun jeder Lehrer in seinem Fache die volle Kraft des Schülers in Anspruch nimmt, so ermattet der Schüler, der alles leisten soll, und wird unlustig. Hier liegt die Überbürdung! Die Jungen kommen nicht zur Ruhe; sie leisten überall etwas, nirgends Gründliches — non multum sed multa! —, und das Resultat sind Lücken überall und Verdrießlichkeiten bei Lehrern und Schülern. Ich kann mir wohl denken, daß A. v. Waldberg, von dem an einer Stelle der Monatschrift der Ausspruch steht: 'auch ich gehöre zu denjenigen, denen es während der Schulzeit an allen Fingerspitzen gekribbelt hat, mir war das Pennal ein Ort des Grauens', unter der heutigen Schuljugend nicht allein steht. Die Menge der Unterrichtsfächer verwirrt, und weil die Mehrzahl der Arbeit nicht gewachsen ist, zumal durch die Turn- und Gesangstunden am Nachmittag noch ein gut Teil Zeit zum Arbeiten genommen wird, so muß die jetzt so viel beklagte Oberflächlichkeit sich einstellen, ohne daß den Schülern deshalb ein allzugroßer Vorwurf gemacht werden kann. Ja mancher Schüler erhält seine Strafe, der wirklich ge-

[1]) Den im vorigen Artikel veröffentlichten Vorschlägen Max Naths, die sich zur modernen Bewegung freundlich stellen, lassen wir im obigen den 'reaktionären' Lehrplan eines bewährten Verfechters des Alten folgen, entsprechend dem oft betonten Grundsatze der N. Jahrbücher, jedem sachlichen Für und Wider, stamme es nun aus diesem oder jenem Lager, das Wort zu vergönnen. D. Red.

arbeitet, aber des 'Zuvielen' nicht hat Herr werden können. Da helfen auch alle Nachfragen nichts nach der Zeit, die der Schüler gearbeitet hat. Abhilfe ist nur dadurch möglich, daß wir zu einem einfacheren Schulsystem zurückkehren, daß die Zahl der Unterrichtsfächer und zum Teil der Unterrichtsstoff selbst beschränkt wird. Dieser vielleicht bedauerliche, aber notwendige Wunsch ist jetzt um so leichter erfüllbar, wo den einzelnen Anstalten der Weg zur Universität gleichmäßig offen steht. An einer früheren Stelle jener Zeitschrift lesen wir, daß die verschiedenen Schularten infolge Allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900 sich freier nebeneinander entwickeln können. Ja, sie können es — aber meines Erachtens nur bei vereinfachtem Stundenplan. Jetzt beträgt die Stundenzahl einschl. der wahlfreien Fächer wöchentlich 39, so daß eventuell noch 9 Stunden auf den Nachmittag fallen müssen. Wo ist da Zeit zu körperlicher Erholung? Woher soll nach wiederholt siebenstündigem Schuldienst noch Kraft und Freudigkeit zur häuslichen Arbeit kommen? Wo bleibt Zeit für Musik und andere nützliche Dinge? Wo Zeit und Lust zur Privatlektüre? Daher kommt es, daß selbst die besten Schüler außer dem unmittelbar Vorliegenden nur wenig wissen. Daher sind auch die meisten Aufsätze meist dürftigen Inhalts. Jene Wahrnehmung macht man heute nicht, wie sie Prof. Martens aus seiner Zeit in der Hamburger Gelehrtenschule angibt (vgl. Monatschr. Dezemberheft 1904 'Erzieh. z. Selbst.'): 'Ja, wir schämten uns oft mehr vor unseren Mitschülern als vor den Lehrern, wenn wir z. B. bekennen mußten, daß wir dies oder jenes der wichtigeren Werke von Goethe, Schiller oder Shakespeare nicht gelesen hatten.' Wenn in früherer Zeit in jeder Klasse etwa 4 bis 5 Schüler sich befanden, die durchweg Gutes leisteten, gibt es heute auf der ganzen Schule kaum so viele. Ihre Kraft wird eben zu sehr zersplittert. Über dieses 'Zuviel' klagt auch die Jahresversammlung für Schulgesundheitspflege, die kürzlich in Stuttgart tagte. Freilich die — nach einem Zeitungsbericht — vom Oberrealschuldirektor Hintzmann dort vorgeschlagene Abhilfe, den gesamten in den Lehrplänen genannten Unterricht auf den Vormittag zu verlegen und unter Beschränkung jeder Unterrichtsstunde auf 45 Minuten an den sechs Wochentagen eventuell bis zu 36 Stunden Unterricht zu erteilen, erscheint mir noch bedenklicher als der jetzige Zustand. Die Schüler müßten dann ja noch eine sechste Lehrstunde über sich ergehen lassen und trotz alledem nachmittags zum Turnen sich einstellen. Wir brauchen vielmehr eine Verringerung der Lehrstunden — denn, ich wiederhole es, in der überaus großen Vielseitigkeit des Lernstoffes liegt die Überbürdung der Jugend. Und da sollen nun die sogenannten Reformschulen helfen können, die den unendlichen Lernstoff auf eine noch kürzere Zeit zusammendrängen, so daß, wie ein Anhänger der Reformschule zugesteht, mit Dampf gearbeitet werden muß. Bewahre uns der Himmel vor mehr Dampf auf diesem Gebiete! Ganz richtig urteilt der Direktor Lueck in der Reformschul-Versammlung, 'wenn das wahr sei, daß mit mehr Dampf gearbeitet werden müsse, dann sei den Reformschulen das Urteil gesprochen'. Schon das jetzige System macht die Schüler nervös und verzagt

genug. Wenn Geh. Rat Dr. Reinhardt im Abgeordnetenhause bezüglich der Ergebnisse hervorhebt, daß die Reifeprüfungen an den Reformschulen denen der anderen Gymnasien gleichwertig seien, so wird nach meiner Ansicht eben dadurch bewiesen, daß dort die Schüler noch mehr gedrillt und mit noch größerer Anspannung der Kräfte zu diesen Resultaten gebracht worden sind. Solche körperliche und auch seelische Überanstrengung muß aber ihr späteres Leben ungünstig beeinflußen. Aus dem Munde eines Kollegen, der solche Reformschulen sich angesehen hatte, hörte ich, er habe bei der Vorführung der Truppe einen guten Drill gemerkt, aber tieferes Verständnis des einschlägigen Materials nicht gefunden. Er sei mit dem Gefühl geschieden, daß diese Art der Schuleinrichtung nicht die richtige sein könne. Eine Reformierung ist also nur durch die rechte Beschränkung möglich. Prinzip muß sein, daß wie auf der Oberrealschule nur zwei fremde Sprachen gelehrt werden: auf dem Gymnasium Lateinisch und Griechisch, auf dem Realgymnasium Lateinisch und Französisch. Nur von U II ab bleiben auf dem Gymnasium zwei Stunden französische und auf dem Realgymnasium zwei Stunden englische Konversation, ohne daß hier die Kräfte der Schüler durch häusliche Arbeiten in Anspruch genommen werden. Nach Eduard v. Hartmann in seinem Artikel der Gegenwart 'über das heutige Gymnasium' sind auch bei der jetzigen Einrichtung die Resultate im Französischen nur gering; er hält sie sogar für geringer als früher, während die Überbürdung zugenommen habe. Und gewiß erfordern die französischen Lehrbücher mit ihren endlosen Vokabeln bei verhältnismäßig geringer Stundenzahl eine übergroße Anstrengung des Schülers. Das Auswendiglernen gerade der vielen Vokabeln und Namen aus so zahlreichen Gebieten macht die Schüler konfus, und nicht selten begegnet es einem, daß man in der griechischen Stunde lateinische oder französische Antworten bekommt und umgekehrt.

Man gebe also dem Gymnasium zunächst die alten Sprachen in einer weniger durch die anderen Unterrichtsfächer beschränkten Form und dazu Deutsch als Hauptfächer, Rechnen bis IV ausführlich, Mathematik in den anderen Klassen in stärkster Beschränkung. Gerade die Mathematik belastet die Schüler ganz außerordentlich. Französisch nur von U II ab als Konversation. Englisch und Hebräisch fallen fort. Die übrigen Fächer bleiben wie bisher, so daß ich mir den neuen Stundenplan wie nebenstehend wünschen möchte.

Aus diesem Lehrplan ergibt sich eine solche Verminderung, daß die Gymnasiasten (NB. in entsprechender Weise sind auch die anderen höheren Schulen zu entlasten) bis IV einschließlich die Nachmittage überhaupt frei haben, von den Tertianern nur diejenigen, welche singen müssen, mit 2 Stunden, die älteren Schüler von U II aufwärts nur, wenn sie singen müssen und dazu wahlfreies Zeichnen mitnehmen, höchstens zu 4 Nachmittagsstunden herangezogen zu werden brauchen. Und dazu käme für sie die besonders heilsame Beschränkung des Unterrichtsstoffes! Der gemeinsame Unterbau für Gymnasien und Realgymnasien bis U III bleibt bestehen. Das Notwendige, das der Gymnasiast aus der Mathematik gebraucht, wird ihm in der verkürzten

	O I	U I	O II	U II	O III	U III	IV	V	VI	Summa
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	3	19
Deutsch	3	3	3	3	2	2	3	3	4	26
Lateinisch	7	7	7	7	8	8	8	8	8	68
Griechisch	6	6	6	6	6	6				36
Französisch	2	2	2	2						8
Geschichte, Erdkunde	3	3	3	3	3	3	4	2	2	26
Rechnen							4	4	4	24
Mathematik	2	2	2	2	2	2				
Naturkunde						2	2	2	2	18
Physik	2	2	2	2	2					
Schreiben								2	2	
Zeichnen					2	2	2	2		
Singen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Turnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Summa	32	32	32	32	32	32	30	30	30	

Stundenzahl eingeprägt werden können.[1]) Wenn außerdem in Physik und Botanik von dem Auswendiglernen zu vieler Namen nach Möglichkeit abgesehen wird, kann das Gymnasium wieder das werden, was es sein soll, eine humanistische Bildungsstätte, in der wieder Raum bliebe für genauere Behandlung der alten Schriftsteller, insbesondere für eine intensivere Präparation und solidere Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache. Dem Schüler würde es dann wieder möglich, sich zu sammeln und selbständiger in den Stoff einzudringen. E. v. Hartmanns Ansicht ist richtig, daß die heutigen Schüler weniger 'arbeiten', denken und urteilen lernen. So liegt auch in den Worten des Prof. Martens a. a. O. viel Wahres: 'man verlangt eine fast wörtliche Wiedergabe der sogenannten Musterübersetzung, räumt möglichst alle Schwierigkeiten fort und verleitet so, mehr dem Gedächtnis als dem eigenen Nachdenken und Urteil zu vertrauen.' Hier liegt auch der Grund, weshalb die Schüler jetzt mehr denn je unerlaubte Hilfsmittel aller Art benutzen, um eben den Anforderungen — wenn auch nur äußerlich — genügen zu können. In einem Hefte der Monatschrift (I. Heft 1904) urteilt der Hamburger Professor Lichtwark äußerst ungünstig über die Nachwirkung der Schule im Ge-

[1]) Wer für seinen Lebensberuf mehr nötig hat, mag die Realanstalten besuchen! — Jedenfalls wäre es höchst bedauerlich, wenn die Kommission zur Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts mit ihrer Forderung um Vermehrung der mathematischen Stunden Gehör finden sollte. Eine weitere Schmälerung der altsprachlichen Fächer würde die Folge sein, — und dann wäre es in der Tat besser, ihnen überhaupt ein Ende zu machen, als die Resultate noch kläglicher zu gestalten.

dächtnis des heute 'wirkenden' Männergeschlechts; nach meiner Ansicht muß es heißen: des heute 'heranwachsenden' Geschlechts, weil wir vor vierzig und mehr Jahren — seitens der Schule nicht so vielseitig in Anspruch genommen — freier und freiwilliger unseren Studien nachgehen konnten und daher unserer Schule Anhänglichkeit und Dankbarkeit bewahrt haben. So hat auch der als Autorität gegen Lichtwark aufgestellte Prof. Geh. Rat v. Wilamowitz-Moellendorf jene weniger aufreibenden Zeiten auf dem Gymnasium miterlebt, während es für ihn bei seiner eminenten Begabung natürlich auch heute ein Leichtes gewesen wäre, die Pensen zu absolvieren und auch sonst noch Zeit zu irgendwelchen Lieblingsbeschäftigungen zu finden. Aber wir können leider meist nur mit einfachen Durchschnittsmenschen rechnen, zumal heute, wo viele dem Gymnasium zugeführt werden, die nicht dahin gehören. — Wenn ich nicht irre, steht auch in demselben Heft die Äußerung Mommsens, daß der Durchschnittsmensch nicht mehr tragen könne als zwei Sprachen auf der Schule: 'Unser ganzer Jugendunterricht ist ruiniert worden und wird noch stetig weiter ruiniert durch das Zuviel; wenn man die Gänse nudelt, statt sie zu füttern, so werden sie krank. Vereinfachung sollte das erste und letzte Wort jedes Pädagogen sein, und das gilt auch von den fremden Sprachen.'

Auch das Extemporale würde ein geringeres Schrecknis werden, wenn sich die Schüler mit größerer Ruhe dem betreffenden Gegenstande hingeben könnten. Vielleicht verdient auch Buddes Vorschlag in der Zeitschrift für Gymnasialwesen, Jahrgang 1905 Februar-März, Berücksichtigung, daß die festen Termine für die Klassenarbeiten fortfallen, damit sie nicht mehr als etwas Besonderes, jedesmal als eine Examenleistung erscheinen.

Manche berücksichtigungswerten Vorschläge allgemeinerer Art macht Graf Kospoth in der Deutschen Monatschrift, wie die Aufstellung gleicher Lehrpläne, größerer Gleichmäßigkeit der Schulbücher, Abschluß des Schuljahres vor den großen Ferien. Dagegen billige ich weder die besondere Einsetzung einer Kommission, um die aus Privatanstalten kommenden Schüler zu prüfen, noch die Einführung halbjährlicher Versetzungen. Auch billige ich nicht den Vorschlag eines Kollegen, dem Griechischen vor dem Lateinischen den Vorzug zu geben. Sprachlich-grammatische Schulung bringt gewiß das Lateinische mehr.

Wünschenswert wäre eine Gleichmäßigkeit in den einzelnen Provinzen bezüglich der Befreiung von der mündlichen Abiturientenprüfung. Sie soll eine Auszeichnung sein und mag abhängen von mindestens zwei oder mehr 'gut' bei sonst genügenden Leistungen, aber dann in einheitlicher Weise durch das ganze Reich.

Wünschenswert wäre es ferner, daß vor den Sommerferien die Zensuren abgeschafft würden. Sie sind nicht nur für den Ordinarius eine überflüssige Belastung, weil schon nach etwa acht Wochen die Michaeliszensuren folgen, sondern auch für Eltern und Schüler eine unnötige und zum Teil unangenehme Beeinträchtigung ihres Sommerurlaubs. Anders ist es mit der Weihnachtszensur, wo die Schüler nahe vor der Versetzung stehen, obwohl auch gegen diese ähnliche Gründe sich geltend machen ließen und auch schon geltend gemacht worden sind.

BERICHT ÜBER DIE ZWEIUNDVIERZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER 1905

Von Bernhard Huebner

Die 42. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, die sogenannte Osterdienstagversammlung, mußte der Verlegung der Osterferien wegen schon für den 11. April, also für den Dienstag vor der Karwoche einberufen werden, tagte aber doch, von ca. 70 Teilnehmern besucht, unter günstigem Sterne wieder wie früher im Isabellensaale des Gürzenichs.

Der Vorsitzende, Prof. L. Stein-Köln, eröffnete die Versammlung mit Worten herzlicher Begrüßung, die er an die Teilnehmer richtete; zugleich gab er dem Bedauern darüber Ausdruck, daß wegen der augenblicklichen Geschäftslast das Provinzial-Schulkollegium diesmal nicht in der Lage gewesen sei einen Vertreter zu senden. Nach einigen kurzen geschäftlichen Mitteilungen gedachte er des Heimganges eines der Gründer des Vereins, des jüngst verstorbenen Direktors Zahn, und kündigte eine von Geheimrat Prof. Dr. Jäger ihm zu Ehren übernommene Gedächtnisrede an. Dann aber gedachte er mit besonderer Wärme der Konstituierung des Reichsverbandes deutscher Oberlehrer und des glänzenden Verlaufs der Versammlung des Verbandes in Darmstadt. Nicht ohne Bedenken, sagte er hierbei, ist sie zustande gekommen; man fürchtete, daß kein rechter Verhandlungsstoff vorliegen würde. Das hat aber der erste Oberlehrertag widerlegt, der glänzend in Veranstaltung und Inhalt verlief, zumal dank der bedeutsamen Rede des Prof. Paulsen. Die Bedeutung des Oberlehrertages besteht, so fügte er nun hinzu, darin, daß er gegenüber der Zerklüftung des Standes einen einigenden Mittelpunkt bildet. Diese Aufgabe hat bisher die Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner gehabt und hat sie auch heute noch der Idee nach. Aber gegenwärtig entspricht sie nicht mehr dieser Idee gegenüber den Vertretern der realistischen Fächer und den Neusprachlern. Die Schuld liegt nicht in der Leitung, sondern in der Zurückhaltung der realistischen Fächer und in der Entstehung neuer Versammlungen. Ihre Mannigfaltigkeit darf man jedoch nicht bedauern; sie ist ein Zeichen gesunden Lebens und Fortschritts; über allen schwebt der eine Gedanke, daß es unsere Aufgabe ist, zu sorgen für die Zukunft des deutschen Volkes durch Heranbildung der Jugend, die in leitende Stellung zu treten berufen ist. Da ist es denn ein gutes Zeichen, daß der Oberlehrertag diesen Gedanken vertritt. Er zählt jetzt etwa $12^1/_2$ Tausend Mitglieder; kommen die Bayern hinzu, dann ist der deutsche Reichsoberlehrertag in der Tat die Vertretung der gesamten Oberlehrerschaft. Darum, m. H., so schloß der Vorsitzende, wirken Sie doch alle dahin, daß dem Wunsche des Ausschusses entsprochen wird, daß der nächste allgemeine Oberlehrertag eine allseitige Vertretung der deutschen Oberlehrer wird, ein sichtbares Zeichen der Einmütigkeit aller Oberlehrer Deutschlands!

Hierauf erhob sich auf die Bitte des Vorsitzenden Geheimrat Prof. Dr. O. Jäger-Bonn und sprach ‘Worte der Erinnerung an Johannes Zahn’.

Der Nachruf ist in einer der Familie Zahn gewidmeten Sonderschrift[1]) erschienen, die nur wenigen zugänglich sein dürfte, und folgt darum hier in seinem vollen Wortlaute.

‘Werte Freunde, vor wenigen Wochen, am 13. März, ist Johannes Zahn — unser Freund Zahn, wie dieser Kreis, der sich doch mit Recht als eine Vertretung der rheinischen Gymnasiallehrerwelt betrachten kann, ihn nennen darf — aus dem Leben geschieden, und Sie werden es natürlich finden, daß ich, der ich ihm seit fast einem halben Jahrhundert in ungetrübter Freundschaft nahe gestanden habe, ihm, ehe wir in unsere Tagesordnung eintreten, ein kurzes Wort dankbarer Erinnerung widme. Unser Verein hat ihn vor allen zu den Seinigen — und dies in einem besonderen Sinne — zählen dürfen, und man gewöhnt sich schwer daran, unsere Versammlungen sich ohne ihn zu denken. Nicht bloß weil er zu ihren ersten Begründern gehörte und seit jener ersten Vereinigung in Xanten im Jahre 1863 fast keine der Versammlungen unseres Vereins versäumt hat, sondern weil er, man darf wohl sagen, ihr bekanntestes, ich möchte sagen ihr populärstes Mitglied war. Wer kannte ihn nicht, den von Geist und Leben Sprühenden, der vom ersten Augenblick an ein eigenartig belebendes Element in diese Vereinigungen brachte, bei jeder ihrer Debatten mit dem Ernst seiner aus reicher Lehr- und Lebenserfahrung entsprungenen, in niemals rastender Geistesarbeit geklärten, auf sicherem Grund einer frühgewonnenen Überzeugung ruhenden Ideen sich beteiligte und dann beim fröhlichen Zusammensein dem Genius der Stunde und seinem stets schlagfertigen Witz und Humor die Zügel schießen ließ: ihm vor allem war es zu danken, wenn unseren Versammlungen das Salz und die frische Natürlichkeit gewahrt blieb, die sonst so leicht und zum Schaden der Sache in ängstlicher Sorge um das rechte Wort und um die Würde der verhandelten Gegenstände verloren geht. In unserer Zeit, wo alles dem Bann der Schablone zu verfallen droht, ist es eine Wohltat, einen Mann von so ursprünglicher Genialität und Originalität, *proprium et sincerum et tantum sui simile genus*, bei solchen Gelegenheiten in seiner Mitte zu haben — einen Mann, der ohne konventionelle Rücksichten sich rein gibt, wie er ist, und vor allem durch seine ganze Persönlichkeit wirkt. Und soll ich diese Persönlichkeit mit einem Worte uns, denen ich ihre einzelnen Züge und Kräfte nicht zu schildern brauche, bezeichnen, so möchte ich das homerische Wort auf ihn anwenden, daß er ein nie alternder *ἀγήρως ἦμαρ πάντα* — in der Tat trotz der 77 Jahre, die er erreicht hat, niemals alt, niemals ein Greis gewesen ist, — daß er noch bis zu der letzten Versammlung vor zwei Jahren, die er noch besucht hat, die Frische, ja selbst zuweilen mochte man sagen den Mutwillen der Jugend sich bewahrt hat.

Möchte er denn diesen Jugendmut und diese Jugendfrische unserer Vereinigung hinterlassen haben, wie er sie vor 43 Jahren ihr zugebracht hat. Allein auf so leichtem Grunde baut sich eine Beliebtheit und ein Ansehen, wie er sie bei uns gefunden, nicht auf. Sie wächst nur auf dem Untergrunde eines reichen Innenlebens und einer groß- und edelangelegten Natur. Jenes Innenleben, das, aus vielen Quellen genährt, mannigfaltigen Gebieten, auch den politischen und kirchlich-religiösen Fragen und Kämpfen nachdenksam und lebhaft zugewandt war, in Schriften oder

[1]) Drei Reden zum Gedächtnis des Kgl. Gymnasialdirektors a. D. Dr. Johannes Zahn (Moers, Verlag von Aug. Steiger) S. 20—22.

Vorträgen auszuprägen, Proben seines in der Tat nicht geringen philologischen Scharfsinns und Feingefühls in Zeitschriften oder Büchern niederzulegen, hatte er kein Bedürfnis und hatte er in Wahrheit nicht Geduld genug, und auch das Berichtemachen und den ganzen papiernen Dienst eines Direktors als etwas Notwendiges und Wohltätiges anzuerkennen und zu behandeln ward ihm schwer. Den Gedankenreichtum, der ihm besonders auf einsamen Spaziergängen, wie er sie liebte, erwuchs, entfaltete er am liebsten in lebendigem Gespräch, das er leicht und schnell auch mit Fremden anzuspinnen wußte und mit einer gewissen Vorliebe mit Gegnern anknüpfte, namentlich mit den Gegnern der von ihm mit Feuer ergriffenen und mit voller Folgerichtigkeit behaupteten humanistischen Richtung. In das, was er sagte, seine ganze Persönlichkeit, auch sein Kampfesfeuer und die Kraft seiner Satire zu legen war das ihm allein Gemäße, und auf dieser Eigenschaft, in seine Worte seine ganze Persönlichkeit, seine Seele zu legen, beruhte auch, neben angeborenem Talent, seine außergewöhnliche Wirksamkeit als Lehrer. Es ist aber ein schönes Zeichen, daß ein so rückhaltsloser Kämpfer für den Humanismus unter seinen Gegnern, mit denen er im Gespräch mit der ganzen Lebhaftigkeit seines Temperamentes gern und oft die Klingen kreuzte, doch keinen Feind hatte: und dies hatte doch seinen letzten Grund darin, daß jeder die edle und großzügige Natur in dem geistvollen Manne durchfühlte. Darüber darf ich mich nicht weiter verbreiten wollen. Erlauben Sie mir nur zum Schlusse eine persönliche Erinnerung, die diese edle Natur vielleicht besser charakterisieren wird als viele Worte. Vor 45 Jahren war Stadt und Grafschaft Mörs in lebhafter Aufregung um die Besetzung der Rektorstelle an ihrem geliebten Progymnasium. Zahn, ein geborener Grafschafter, wünschte diese Stelle, und sie entging ihm infolge einer Konstellation, wie sie bei solchen Wahlen häufig vorkommen; die Wahl fiel auf mich, einen Fremden, Unbekannten, der sich nicht beworben hatte. Es wäre nichts natürlicher gewesen, als daß Zahn den, der ihm vorgezogen worden, mit Abneigung oder höchstens mit kühler Höflichkeit empfangen hätte. Aber gleich bei unserer ersten Begegnung gab er sich völlig frei und herzlich, und wenige Tage genügten, uns zu guten Freunden zu machen: er entschloß sich, als dienendes Glied in die Anstalt einzutreten. In Kraft dieser Freundschaft, die ihre Weihe durch jene erste Begegnung empfing, durfte ich heute zu Ihnen das Wort des Abschieds und des Dankes sprechen, das unsere Vereinigung ihrem Mitbegründer, ihrem steten, treuen Freunde, dem Ehrenmitglied ihres Ausschusses schuldet, und darf Sie auffordern, diesen Dank und diese Anerkennung in der schlichten Weise wie wir gewohnt sind auszusprechen, indem wir uns zu seinen Ehren erheben.'

Nach Schluß dieser Rede erhoben sich die Anwesenden von ihren Sitzen.

Nach kurzer Pause, in der die Präsenzliste verlesen wurde, ergriff Geheimrat Jäger wiederum das Wort zu dem angekündigten Vortrage: 'Schiller und seine Bedeutung für die vaterländische Schule.'[1])

Der Gedankengang war etwa folgender: Nicht weil er viel Neues zu sagen habe, oder um, was etwa schon über den Gegenstand gesagt sei, in etwas wie System und Ordnung zu bringen, lenke er die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung Schillers für die Gymnasialbildung, sondern weil es bei der allgemeinen nationalen

[1]) Der Vortrag ist von Geheimrat Jäger veröffentlicht im Humanist. Gymnasium 1905, Heft IV unter dem Titel: 'Die Bedeutung Schillers für das Gymnasium.' Wesentliche Gedanken dieses Vortrags enthält auch der Aufsatz Geheimrat Jägers: 'Zur Schillerfeier', Humanist. Gymnasium Heft III 1905. Es dürfte daher hier eine Übersicht des Inhalts dieser Rede genügen.

Feier, die im Gange sei, für rheinische Fachgenossen ein Bedürfnis sei, bei der ersten Gelegenheit, die eine größere Anzahl derselben zusammenführe, auch ihrerseits dem großen Namen zu huldigen und einen Augenblick kurzer Betrachtung dem zu widmen, was Schillers Dichtung und Persönlichkeit für das Leben des Teils unserer Nation, dem die Lebensarbeit der höheren Lehrerschaft geweiht sei, bedeuteten. Das Recht, darüber vor der Versammlung Zeugnis abzulegen, entnehme er dem Umstande, daß er, als der älteste der Versammelten, sich am längsten mit Schiller beschäftigt habe, wie denn in der Tat seine Erinnerungen in eine Zeit nahe der Schillers zurückreichten. Es seien das allerdings Erinnerungen mittelbarer Art, Eindrücke aus Gesprächen und Erzählungen von solchen, die Schiller noch selbst gesehen und gekannt hätten, und Anschauungen von Gebäuden, Landschaftsbildern, der Solitüde, Ludwigsburg, der Karlsakademie, dem herzoglichen Schloß, wie sie Schiller selbst gesehen habe; und gleich hier wolle er sagen, daß all der elende literarische Klatsch, der sich an Schillers Leben als Regimentsmedicus in Stuttgart gehängt habe, ihm so viel oder so wenig einen sittlichen Makel anheften könne als etwa der nicht schöne, doch sittlich sehr ungefährliche und unschädliche Cynismus so mancher genialen Studentenwirtschaft in Tübingen oder an andern kleinen Universitäten in der Mitte des vorigen Jahrhunderts.

Zum ersten Male habe Schillers Dichtung ihre Bedeutung und Wirksamkeit an einem großen Wendepunkte unserer Geschichte geäußert, im Jahre 1813. Der Redner erinnert hier an jene prophetischen Worte im Prolog zum Wallenstein, mit denen Schiller mit Seherblick Napoleons Wesen und Schicksal geschildert habe:

Ihr kennet ihn, den Schöpfer kühner Heere,
Des Lagers Abgott und der Länder Geißel,
Des Glückes abenteuerlichen Sohn,
Der von der Zeiten Gunst emporgetragen
Der Ehre höchste Staffeln rasch erstieg
Und, unaufhaltsam immer weiter strebend,
Der ungezähmten Ehrsucht Opfer fiel —.

Ebenso weist er hin auf die mächtige Rütliszene und die Rede Stauffachers im Tell, wohl die mächtigste Volksrede in deutscher Sprache, welche die Stimmung jener Tage der Befreiung getreuer und in jedem Fall wirksamer spiegele als irgend eine Dichtung derer, welche diese Tage selbst miterlebt und mit durchgekämpft hätten:

Wir haben diesen Boden uns erschaffen
Durch unsrer Hände Fleiß — — —
Unser ist durch tausendjährigen Besitz
Der Boden, und der fremde Herrenknecht
Soll kommen dürfen und uns Ketten schmieden
Und Schmach antun auf unsrer eignen Erde?

Niemand werde Schiller die Ehre streitig machen können, recht eigentlich der Chorführer der edlen Schar der Sänger der Freiheitskriege zu sein.

Das zweite Mal habe Schillers Dichtung an einem Wendepunkte unserer Nation ihre Kraft entfaltet am 10. Nov. 1859; in ungezählten Huldigungen, gar oft unbeholfen, aber überall ehrlich, vom Katheder, von Tausenden improvisierter Tribünen herab, in Stadt und Dorf, ohne daß irgend ein Mißklang gestört habe, habe sich diese im vollsten Sinne volkstümliche, einheitliche, nationale Feier vollzogen. Noch einmal habe man sich in deutschen Landen vor dem Bilde eines edlen Dichters die Hand gereicht,

Ja, wir sind eines Herzens, eines Blutes!

ehe man sich zur letzten, schweren, blutigen, notwendigen Entscheidung die Lenden gegürtet habe.

Auch 1870, als die Entscheidung gefallen, die Grundlage des neuen Deutschlands gelegt worden, als die Stunde der großen Prüfung für unsere neugeeinigte Nation gekommen sei, seien wieder wie 1813 Schillers Worte erklungen, jenes: 'Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre,' jenes: 'Seid einig, einig, einig' des sterbenden Attinghausen und das: 'Es hebt die Freiheit siegend ihre Fahne' in jenem Hohenlied der Einheit und Freiheit, dem Tell.

In diesen Höhepunkten der Wirkung Schillers auf unser Volk spreche sich eben der nationale Charakter dieser Dichtungen am mächtigsten aus; daß sie nicht bloß Theaterstücke, nicht bloß Kunstwerke, sondern Taten, Ereignisse im vielverschlungenen Werdegange unseres Volkes seien, das gelte es unserer Jugend vor allem klar zu machen.

Aber er wolle, so fährt der Redner fort, von dem sprechen, was diese Dichtung für die Werktagsarbeit der Schule bedeute. Man könne hier zwar geschichtlich verfahren und der Rolle nachgehen, welche seit den zwanziger oder dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts Schiller in unseren Lesebüchern mit seiner Lyrik, den Balladen und Romanzen bis hinauf zu den Künstlern, weiterhin mit seinen Dramen gespielt habe, er ziehe es aber vor, einige Worte zu sagen von dem, was diese Dichtung uns bedeuten solle, und von den Abwegen, auf welche ihre schulmäßige Behandlung zu geraten Gefahr laufe.

Vor allem möchte er diejenigen abweisen, die Schiller und Goethe in breiterer Flut in den Schulunterricht einströmen lassen möchten, die mehr deutsche Stunden verlangten, um so jenes vielmißbrauchte Wort, daß das Deutsche den Mittelpunkt des Unterrichts bilden solle, zu realisieren. Ganz im Gegenteil sei er der Ansicht, daß nichts der Wirksamkeit literarischer Größen abträglicher sein würde, als wenn man sie zum Substrat der täglichen Schularbeit machte; die geweihtesten Stunden, wenige, zwei oder drei wöchentlich etwa, sollten es sein, in denen die Schüler zum Tempel der schönen Wahrheit emporsteigen und nach und nach in ihm heimisch werden sollten. Da gelte es für die Lehrer, alles hinwegzuräumen, was zwischen dem Knaben und dem Gedichte stehe, darnach erst herbeizubringen, was das Gedicht dem Tertianer oder Sekundaner näher bringen, lebendig machen könne.

So sei z. B. das Gedicht 'Pegasus im Joche' zu behandeln.

Was Schiller die einzige, bei keiner andern literarischen Größe, selbst bei Goethe so nicht zu erreichende Bedeutung gebe, sei, daß er auf jeder Stufe unseres Organismus den Schülern wieder vor die Seele trete. Schon in Sexta oder Quinta z. B. seien die Rätsel den Schülern zugänglich; die Balladen und Romanzen und einige leichtere der betrachtenden pflege man der Quarta oder Tertia vorzubehalten. Auch hier sei die alexandrinische und Scholiastenweisheit der Frickschen Schule vom Übel und nur da und dort einmal ein Blick in die Werkstatt des Dichters gestattet; Sinn und Geist der Dichtung werde am besten durch ein sehr einfaches Mittel erschlossen, wenn der Lehrer die Handlung des Gedichts, die in ihm auftretenden Persönlichkeiten einfach als Wirklichkeiten behandle. Auf der Stufe der Untersekunda, dem Übergang vom Knaben- zum Jünglingsalter, treffe es sich dann glücklich, daß man ihnen, den Jünglingsknaben, schon ein Stück der hohen Tragödie, den Tell und die Jungfrau von Orleans, zu bieten habe. Von Goethe eigne sich aus seiner dramatischen Produktion nichts für diese Stufe. Man habe Hermann und Dorothea auf den Plan gesetzt; das werde aber sehr nachdrück-

lich und mit nicht leicht abzuweisenden Gründen von namhaften Pädagogen des deutschen Unterrichts, wie G. Wendt, bekämpft. Da sei uns Schillers Tell recht wie ein vom Himmel gefallenes Gut beschieden. Es sei aber nicht zu vergessen, daß die Wirkung dieses Werkes, bei der Jugend mindestens, nicht auf der kunstvollen Exposition, nicht auf dem ersten und zweiten erregenden Moment, nicht auf dem Spieler und Gegenspieler oder der Höhenschwebe usw. beruhe, sondern darauf, daß es uns als ein überwältigendes Bild von Völker- und Menschengeschick entgegentrete, so lebendig, so wirklich, daß es uns, 'solang des Liedes Zauber walten,' geschweige denn unseren jugendlichen Hörern, gar nicht einfalle, daran zu denken, daß es bloß eine gedichtete Welt sei, in der wir lebten, ein Schütze Tell nicht wirklich gelebt habe. Was aber nach der Erfahrung der Jahrhunderte am sichersten bei aller Dichtung wirke, am festesten im Gedächtnis der Generationen hafte, das seien ihre Gestalten, ihre Persönlichkeiten, ihre Charaktere, die Nestor und Hektor, Achill und Siegfried. Sie seien auch das bedeutungsvollste Element in dem Erziehungsgehalt dieses Schillerschen Stückes. Besonders aber sei, wenn man von der Bedeutung der Dichtung Schillers für unsere Gymnasialjugend spreche, auf die Frauencharaktere hinzuweisen. Was die römischen Autoren, schon Cäsar, einst an dem merkwürdigen Volke der Germanen in Erstaunen gesetzt habe, sei ihr Verhältnis zum Weibe; und nirgends finde des Tacitus Wort *inesse quin etiam sanctum aliquid et providum putant* einen wirksameren und eindringlicheren Kommentar als in den Frauengestalten dieser Dichtung. Heil dem Lehrer, der diesen altgermanischen Geist des Idealismus, des *aliquid sancti* im Weibe finde und in Kraft eigener Seelenreinheit in den Herzen der Schüler frei zu machen verstehe: er werde sie stärken und stählen gegen die Gemeinheit mancher vielbeklatschten modernen Erzeugnisse, in denen das Verhältnis der Geschlechter nicht etwa realistisch, sondern nur schamlos behandelt sei.

Diesen nicht hoch genug zu schätzenden Vorzug teile der Tell mit dem zweiten Stück dieser Stufe, der Jungfrau von Orleans, neben der ohne Schaden etwa Lessings Minna von Barnhelm oder anderes gelesen werden könne. Denn es verstehe sich von selbst, daß Schiller seine volle Kraft nur entfalten könne, wo andern bedeutsamen Erscheinungen unserer Literatur neben ihm reichlicher Raum gegönnt sei. Auch das sei wohlgetan, daß man ihn — und zwar auf der Stufe der Obersekunda — eine Zeitlang in den Hintergrund treten lasse. Schiller habe ja selbst darin ein pädagogisch sehr gut zu verwertendes Beispiel gegeben; 1787 sei der Don Carlos erschienen, und erst im Oktober 1798 sei Wallensteins Lager aufgeführt worden.

Hier weist der Redner auf die in die Zwischenzeit zwischen Don Carlos und Wallenstein fallenden geschichtlichen und philosophischen Studien Schillers hin.

In bezug auf diese gebe es, fährt er fort, Leute, die Schillers Bedeutung für unsere gymnasiale Bildung damit ergänzen zu sollen meinten, daß man die Schüler unmittelbar an diesen tiefgründigen Arbeiten des Dichters beteilige; es sei die eine und die andere der philosophischen Schriften auf der obersten Stufe in den Schulunterricht aufzunehmen. Von einer solchen Lesung in der Klasse könne er sich jedoch nichts Erhebliches versprechen. Man möge nur etwa die 10 ersten Seiten über naive und sentimentalische Dichtung lesen: das sei zum Studieren, nicht zum Lesen; studieren aber könne man nicht in der Unterrichtsstunde; man lehre und lerne dort studieren, aber man studiere nicht. Für die Hochschule sei dagegen solches Studium sehr zu wünschen, und nachahmenswert sei das Beispiel von

Albert Lange, der in Marburg ein Kolleg über Schillers philosophische Gedichte gelesen habe.

Aufgabe der Schule könne nur sein, die denkende und philosophische Betrachtung menschlichen Lebens, des einzelnen und privaten, wie es in der Glocke, des Kulturlebens und seiner Entwicklung im großen, wie es im Spaziergang uns vorgeführt werde, anzuregen. Dafür aber, daß diese junge Pflanze nicht zu verkümmern brauche, sei gesorgt durch das Höchste, was Schiller geschaffen habe, überreichlich gesorgt — durch seine Dramen; daß auf ihnen und zwar auf denen seiner dritten und höchsten Lebensstufe, Schillers Bedeutung für unsere Schulen, die im höchsten Sinn erziehende Kraft seiner Dichtung, vornehmlich beruhe, bedürfe weiterer Darlegung nicht.

Nunmehr wirft der Redner einen Blick auf das gewöhnliche Repertoire unserer dramatischen Schullektüre, nur um den Reichtum befruchtender Ideen anzudeuten, mit denen unsere Jugend hier sich für das Leben ausrüsten könne, — die Wallensteintragödie, 'die,' so charakterisiert sie der Redner, 'den Konflikt einer geborenen Herrschernatur mit dem ewig Gestrigen einer herkömmlichen Staats- und Rechtsordnung bis in seine letzten Tiefen in der Brust des großen Schuldigen verfolgt', — Maria Stuart, 'wo auf dem Hintergrund einer furchtbaren Zeit des Weltkampfes zwischen dem katholischen und protestantischen Prinzip das Bild einer Frau vor uns tritt, die, in schweren Leiden geläutert, frühere schwere Schuld büßt und in einem großen Kriege als ein Opfer dieses Kampfes der Weltmächte fällt', — die Braut von Messina, 'das Seiten- oder Gegenstück zu Goethes Iphigenie, so daß diese unsere am Altertum genährte Jugend inne wird, wie die großen Geister längst entschwundener Vergangenheit ihr unsterbliches Leben fortsetzen in den Werken der beiden größten Dichter unserer Nation', und endlich jener unvergleichliche Torso Demetrius.

Von unschätzbarem Werte seien schon die wenigen ausgeführten Szenen und sei vor allem die Idee, die dessen Seele bilde, das denkbar Tragischste, was sich in der Menschenwelt ereignen könne, daß ein heldenhafter Mensch, der in vollem Glauben an seine fürstliche Geburt und Aufgabe, an sein Königsrecht und seine Königspflicht kühn ein großes Unternehmen beginne, an welchem Glück und Friede großer Reiche hänge, dann auf der Höhe des Erfolges erfahre, daß er nicht der geborene Fürst sei, als der er das Recht zu so gewaltigem Unternehmen gehabt hätte, und der nun — denn ein Umkehren gebe es nicht — in Schuld und Unglauben vollenden müsse, was er rein und gläubig begonnen habe.

Hieran knüpft nun der Redner den Hinweis auf eine weitere Bedeutung der Dichtung Schillers, insofern sie 'in gewissem Sinne wirklich als die poetische Lösung des Faustproblems, der gesuchte zweite Teil des Faust' erscheine; 'seine Dichtung und dichterische Persönlichkeit', fährt er fort, 'ergänzt uns in dieser Richtung die Goethes, und beide zusammen, nur beide zusammen bezeichnen jene höchste Höhe des geistigen Lebens unserer Nation, auf die wir nach Kräften unsere Jugend zu heben berufen sind. Das erspart uns auch die Antwort auf jene unsäglich törichte und unfruchtbare Frage, wer von beiden der größere sei; wir wollen sie abweisen mit schlichter Wahrheit: wer Schiller nicht ehrt, ist Goethes nicht wert'.

Und noch ein anderes: der notwendige Kampf gegen das napoleonische Imperium, der unsere Nation mehr und mehr dem politischen und wirtschaftlichen Handeln zugedrängt habe, habe seinen Propheten in Schiller gehabt und jene Bewegung politischen Handelns eine sehr wesentliche Förderung durch den energischen Schwung und männlichen Geist gefunden, der in seinen Dramen — das Wort komme von

Handeln her — atme. Durch diesen Kampf sei die Nationalitätsidee wachgerufen; da sei es denn von besonderer Bedeutung, daß in Schillers Dramen fast sämtliche europäische Hauptnationen vertreten seien, daß der Geist dieser verschiedenen Völker in seiner Poesie erfaßt sei, der französische in der Jungfrau von Orleans, der englische in Maria Stuart, der spanische im Don Carlos, der italienische im Fiesko und der Braut von Messina, der deutsche in den Räubern, Kabale und Liebe, im Tell und Wallenstein, und selbst dem Slaventum habe dieser große Dramatiker im Demetrius seine Poesie abgelauscht und abgewonnen. Schiller — und darin liege ein weiterer Teil von seiner großen Bedeutung für unsere vaterländische Jugend — sei der nationale Dichter in eminentem Sinne geworden, weil er einen weiten Horizont eröffne und ihre Blicke nicht auf dem heimatlichen Boden allein haften lasse.

Zu Zeiten möge darin, in der allzugroßen Weite unseres geistigen Horizontes, unsere Schwäche gelegen haben; heute aber und mit durch Schillers Verdienst sei es unsere Stärke geworden, helfe uns, den eigenen Geist vertiefen und unseren Patriotismus stark machen, indem wir ihn von Einseitigkeit befreiten und wahr machten.

Das Tiefste aber der Wirksamkeit, die Schiller auf unsere Jugend üben könne, das Beste in dem kostbaren Leben Schillers sei dies, daß hier ein Menschenleben vor uns stehe, voll dramatischer Bewegung und von tragischer Größe und zugleich von einer sittlichen Reinheit, Hoheit und Schönheit, in dem alles offen liege und es in Wahrheit nichts zu verbergen und zu verschleiern gebe. ‚Bescheidenster Anfang, innere Auflehnung gegen geistlosen Zwang, mächtiges Flügelregen des Genius; eine kühne Tat, die Flucht aus Stuttgart, beginnt den heroischen Kampf dieses Manneslebens, dem sich auf der einen Seite alle Hemmnisse und Hindernisse, lastende Schulden, Unsicherheit des nächsten Tages und Not, getänschte Hoffnungen, Krankheit entgegentürmen, und dem doch auf dem Wege wieder alles Schönste, was das menschliche Leben bieten kann, echte Freundschaft edler Seelen, Dichterruhm und Schaffensglück, häusliches Glück des Gatten und Vaters, stetiger Fortschritt in Erkenntnis und Selbstvollendung erblüht. Auf seiner Höhe, der höchsten, die Menschen erreichen können, in der Fülle des Schaffens und Wirkens, inmitten großer Entwürfe, deren jeder vollendet die Welt um ein neues Unvergängliche bereichert haben würde, wird er vor der Zeit, ὑπὲρ μόρον, von der Krankheit gefällt, der er schon zuvor mehr als eine Ernte des Genius hat abringen müssen.‘

Wem also Schillers Dichtung zum wirklichen Lebensgut werden solle, der müsse sich auch mit seinem Leben vertraut machen, und auch seine Bedeutung für unsere Schulen könne nicht in dem beschlossen sein, was Lehrer und Unterricht während des neunjährigen Ganges in den deutschen Stunden hätten bringen können. Darum sei auch zu wünschen, daß das Gymnasium durch den Mund und die Persönlichkeit des Lehrers, der die vereinte Kraft dieser Dichtung und dieses Lebens an sich selbst erfahren habe, jedem seiner Abiturienten den Rat und womöglich auch den Trieb mitgebe, daß sie sich die Zeit nehmen sollen, langsam von Kapitel zu Kapitel die Lebensgeschichte Schillers in einer der lehrreichen, guten und leicht zugänglichen Biographien durchzunehmen und bei jedem dieser Kapitel die betreffenden Werke zu lesen oder wieder zu lesen.

Was bedeute nun aber Schiller und seine Dichtung den Lehrern selbst? Nichts anderes, als was sie der Nation überhaupt bedeute. Auch die Lehrer gehörten zur Gefolgschaft des großen Führers, und in gewissem Sinne bildeten sie ihre vorderste Reihe. Ihnen vornehmlich — wenn auch keineswegs ihnen allein — seien diese

Besitztümer für alle Zeit zur Übermittlung an die kommende Generation vertraut, jenes stolze Wort in Goethes Epilog: 'denn er war unser' dürften auch sie sich aneignen; auch Schiller habe ja einmal (1793) in Ludwigsburg für seinen alten Lehrer Jahn eine oder einige Stunden übernommen; auch an den Professor und seine Vorlesungen in Jena möchte man wohl denken. Aber es sei anders gemeint. Man könne für ihn und die andern Höchsten unseres Volkes keine bessere Charakterisierung finden, als daß man sie, die Luther, Goethe, Bismarck, als seine großen Lehrer bezeichne, und Schiller sei es in besonderem Sinn gewesen, der große Lehrer des Idealismus, der nach dem Besten, dem Vollkommenen gestrebt und so sein Volk und dessen Jugend zu tun gelehrt und angetrieben habe, damit, um mit Goethe zu reden, das Gute wirke, wachse, fromme, damit der Tag dem Edlen endlich komme.

'Das', so schloß jetzt der Redner, 'ist Idee und Ideal auch unseres Berufes, und die Kraft, diesem Ideal nachzustreben und nicht müde zu werden, soll die Betrachtung dieses Mannes in uns stärken, der alle Bitternis des Menschenlebens, wie nur einer, erfahren hat und durch all dieses Bittere hindurch seinen Idealen treu geblieben ist'.

Unter reichem Beifall, der diesem Schlusse folgte, sprach der Vorsitzende dem Redner namens der Versammlung den Dank aus für den Vortrag, 'der', so fügte er hinzu, 'so belehrend war für uns als Lehrer, so erhebend für uns als Jugenderzieher'.

Nach der üblichen Pause wurden geschäftliche Angelegenheiten kurz erledigt.

Hierauf erhielt Prof. Dr. Klinkenberg das Wort zu seinem Vortrage über 'die Ara Ubiorum und die Anfänge Kölns'.

Der Redner begründet erst dieses Thema theoretischer Art, das eigentlich den Zwecken und Gepflogenheiten der Osterversammlungen nicht entspreche, indem er darauf hinweist, daß es sich um die Urgeschichte der rheinischen Metropole handle, die das Interesse aller gebildeten Rheinländer, zumal der rheinischen Schulmänner in Anspruch nehme: dann aber berühre sich das Thema doch auch mit der Schule, in so fern als bei der Behandlung desselben die Annalen des Tacitus, die eine pièce de résistance der Primalektüre bildeten, eine nicht unbedeutende Rolle spielten.

Nunmehr ging der Vortragende auf das Thema selbst ein und führte ungefähr folgendes aus: Der Streit um die Ara Ubiorum ist so alt wie die rheinische Altertums- und Tacitusforschung. Diese Ara Ubiorum wird lediglich an zwei Stellen des ersten Buches der Annalen des Tacitus genannt: 1. Buch I, Kap. 39 wird berichtet, wie die Nachricht vom Tode des Augustus dem Germanicus durch Gesandte des Senats 'apud aram Ubiorum' überbracht wird, wo zwei Legionen, die erste und die zwanzigste, samt einem Fähnlein jüngst entlassener Veteranen ihr Winterquartier hatten. 2. Buch I, Kap. 57 hören wir gelegentlich einer von Segest an Germanicus geschickten Gesandtschaft, die von dessen Sohn Segimund begleitet war, daß diesem jungen Manne im Jahre 9 n. Chr. das Priesteramt 'apud aram Ubiorum' übertragen war, daß er aber bei dem Abfall Germaniens die Priesterbinde zerriß und zu den Aufständischen entfloh: *sacerdos apud aram Ubiorum creatus ruperat vittas, profugus ad rebelles.* Der ganze Streit nun um die Ara Ubiorum, der seit dem letzten Viertel des XVI. Jahrh. eine fast unübersehbar gewordene, aber leider nicht immer fruchtbringende Literatur gezeitigt hat, dreht sich um die Beantwortung folgender drei Fragen: 1. Was war die Ara Ubiorum? 2. Welches ist ihre Entstehung und Entwicklnug? 3. Wo stand die Ara Ubiorum?

Nur die erste dieser drei Fragen darf heute als endgültig gelöst betrachtet werden. Früher sah man in der Ara Ubiorum meistens den Altar einer germani-

schen Gottheit, etwa des Wodan, oder auch eine religiöse Verbrüderungsstätte von Römern und Germanen; heute ist man darüber einig, daß der alte Justus Lipsius im wesentlichen recht hatte, wenn er sie als Altar des vergöttlichten Kaisers Augustus bezeichnete, daß auch sie eine Stätte des vom Orient ausgegangenen und dann auch in den Provinzen des Westens eifrig gepflegten Kaiserkultus war, der in der berühmten Ara Lugdunensis, die Drusus selbst am 1. Aug. 12 v. Chr. als politischen Mittelpunkt der drei Gallien am Zusammenfluß von Rhone und Saone errichtete, seinen großartigsten Ausdruck fand. Damit stimmt auch das Wenige überein, was wir aus Tacitus über den Kult an der Ara Ubiorum erfahren. Die Wollbinde, die der junge Segimund als Priester trägt, bezeichnet deutlich den Gottesdienst als einen spezifisch römischen; welchem Gotte der Kult galt, lehrt die Rede des Arminius Annalen Buch I, p. 59, mit der er die Cherusker zum Kampfe gegen Segest und die Römer auffordert: *coleret Segestes victam ripam, redderet filio sacerdotium hominum*; Segest soll seinem Sohne das Priesteramt nicht eines Gottes, sondern von Menschen wiedergeben, d. h. wie ehedem des Augustus, so jetzt des Tiberius.

Zu näherem Erweis zieht der Redner Münzen des Augustus und Tiberius heran, auf deren Revers die Ara Lugdunensis abgebildet ist, und legt zwei dieser Münzen zu näherer Besichtigung vor. 'Man sieht hier eine Altarmensa, deren Vorderseite Bäume und Kränze mit Schleifen schmücken. Flankiert ist dieselbe von zwei Säulen, auf denen sich Viktorien erheben, die in der ausgestreckten Hand Kränze über den Altar halten. Auf der Mensa stehen, anscheinend im Hintergrund, zwei Ädikulen mit rundbogigem Abschluß, und zur Seite derselben je drei Statuen'; über die Bedeutung der Statuen lassen sich Vermutungen anstellen; was aber die Ädikulen bedeuten, das lehrt uns die Unterschrift der Darstellung, die sich, wie wir aus den aufgefundenen Resten der Ara Lugdunensis wissen, auf dem Altare selbst in 17,5 cm hohen, vergoldeten Buchstaben befand: ROMETAVG, d. h. der Dienst an der Ara Lugdunensis galt der Roma, der vergöttlichten Personifikation der römischen Weltherrschaft und deren jeweiligem Vertreter, dem regierenden Kaiser: das nämliche muß auch von der Ara Ubiorum angenommen werden.

Groß aber wird nun sogleich die Meinungsverschiedenheit, so fuhr der Redner fort, wenn wir die Frage nach der Entstehung, Bedeutung und geschichtlichen Entwicklung der Ara Ubiorum aufwerfen. Der eine (Riese) will sie lediglich als Augustusaltar der Ubier aufgefaßt wissen, der andere (Nissen) will in ihr den im Sommer des Jahres 9 n. Chr. errichteten Augustusaltar der germanischen Provinzen sehen, während Hirschfelds Untersuchungen zur Geschichte des römischen Kaiserkultus gezeigt haben, daß mit Ausnahme der Ara Lugdunensis und vielleicht auch der Narbonensis die göttliche Verehrung des Augustus nur von den Gemeinden, noch nicht von den Provinzen geübt ward, und daß, während die Tarraconenser in Spanien schon dem Augustus die Nachricht überbringen konnten, daß auf seinem Altar eine Palme gewachsen sei, erst unter Tiberius die Provinz den Antrag stellte, dem divus Augustus einen Tempel in Tarraco zu errichten (Tac. Annal. I 78), wodurch sie, wie Tacitus sagt, allen Provinzen ein Beispiel gab. Man würde also darnach mit Riese auch in der Ara Ubiorum umsomehr nur eine Kultstätte der Ubier erblicken dürfen, als unter Augustus eine Provinz Germanien nicht existiert hat. Da wir aber im Jahre 9 n. Chr. den Cheruskerprinzen Segimund, den Sohn des Segest, das Priesteramt an der Ara Ubiorum verwalten sehen, so muß damals diese Ara eine über den Stamm der Ubier hinausreichende Bedeutung gehabt haben.

Alle Schwierigkeiten lösen sich unter der Annahme, daß die Ara Ubiorum

schon in früher Zeit entstanden ist als Augustusaltar der Ubier, daß ihr aber später von den Römern eine bedeutsamere Stellung und Aufgabe zugedacht wurde, zumal ja die Ubier die ältesten germanischen Freunde der Römer waren, die seit Cäsars Auftreten in Gallien ihre besondere Gunst erfahren hatten und schon unter Agrippas Statthalterschaft wegen ihrer erprobten Treue zur Wacht am Rhein berufen waren und sich gewiß nicht von andern Stämmen und Städten an Loyalität übertreffen lassen wollten. Und die Statthalter Galliens und Kommandanten der Rheinarmee, die in der ersten Kaiserzeit selbst dem Kaiserhause angehörten oder doch in verwandtschaftlicher Beziehung zu ihm standen, leisteten naturgemäß diesem Kulte besonderen Vorschub.

Für die frühe Entstehung des Ubieraltars spricht ferner auch die frühe Gründung ähnlicher Kultstätten, zumal im rechtsrheinischen Germanien; jenen Augustustempel weihte Drusus 9 v. Chr. im Lande der Lingoner, Ahenobarbus errichtete einen Altar ebenfalls dem Augustus nach seinem Übergange über die Elbe am Ufer des Flusses; sein Zug fällt unmittelbar nach dem ersten Kommando des Tiberius in den Jahren 8 u. 7 v. Chr. Ferner stellt Germanicus auf seinem letzten Zuge im Jahre 16 an der Lippe eine 'vetus ara Druso sita' wieder her. Es ist also geradezu undenkbar, daß die der Adulation nur zu sehr ergebenen Ubier zu einer Zeit, wo sich schon an der äußersten Grenze des von den römischen Waffen in Besitz genommenen Gebietes ein Altar des Augustus, im Herzen Germaniens ein Altar des verstorbenen Prinzen Drusus erhob, keine Kultstätte des Kaisers besessen haben sollten. Als dann aber Germanien mehr und mehr in Abhängigkeit von Rom kam, auch sich allmählich friedliche Beziehungen zwischen Römern und Germanen anbahnten, da tauchte römischerseits der Gedanke auf, die neuen germanischen Reichsangehörigen durch den Kult am Augustusaltar der Ubier, der ältesten Römerfreunde unter den Germanen, ebenso fest, wie der Kult an der Ara Lugdunensis auf der Grenze des Äduerlandes die Gallier mit den Römern verband, an die Römerherrschaft zu knüpfen. Darum haben, jedenfalls auf Veranlassung des Quinctilius Varus, die Ubier im Jahre 9 n. Chr. zum ersten Male einen Nicht-Ubier zum Priester ihres Altares erkoren, bezeichnenderweise den Sohn desjenigen Germanenfürsten, der die festeste Stütze der römischen Herrschaft im rechtsrheinischen Germanien bildete.' — So eröffnet — und darin stimmte der Redner mit Nissen überein — Segimund die Liste der germanischen Augustuspriester — wie er sie auch schließt; 'aber die Ara Ubiorum ist lange vor 9 errichtet worden, ehe man an eine Provinz Germanien dachte und überhaupt denken konnte'.

'Durch die Varianische Niederlage sank auch die Ara Ubiorum von der ihr zugedachten Bedeutung als Augustusaltar der Rhein-Elbprovinz wieder zurück.' Aber sie ging sicherlich nicht bald nachher ein; hat sich ja doch der Kaiserkult, der munizipale wie der provinziale, bis in die späteste Römerzeit erhalten. Für Köln beweisen das die Steindenkmäler, die einmal ein Kollegium der Augustales, einmal einen sevir Augustalis und zweimal einen sacerdotalis, d. h. einen gewesenen Provinzialpriester des Kaisers, letzteren noch im Jahre 352 n. Chr., bezeugen. Durchschlagend aber für das Fortbestehen der Ara Ubiorum ist der Name der Kolonie, deren Gründung von Tacitus in das Jahr 50 n. Chr. verlegt wird. Sie heißt auf militärischen Denkmälern des 1. Jahrh. ausschließlich Ara, einmal auch Ara Agrippinensis; seit dem Anfange des II. Jahrh. heißt sie Claudia Ara und Colonia Claudia Ara, bei Tacitus, Sueton, Plinius Colonia Agrippinensis. Ara, bezw. Ara Agrippinensis ist also der Hauptbestandteil des Namens; den hat aber die Kolonie bis weit ins II., vielleicht bis ins III. Jahrh.

hinein geführt; das wäre jedoch unmöglich, wenn nicht die Ara noch immer das Wahrzeichen der Stadt gebildet hätte. Sie wird nunmehr wohl zum Kaiseraltar der Provinz Niedergermanien geworden sein.

Nunmehr wandte sich der Redner der Hauptfrage zu. Wo erhob sich die Ara Ubiorum? Es gilt da nun sich Klarheit zu verschaffen vor allem über das Kölner Legionslager und das oppidum Ubiorum. Was lehrt darüber, so fragt der Redner, insbesondere der Bericht des Tacitus über die Menterei im Kölner Legionslager beim Tode des Augustus, und was folgt aus den erhaltenen Denkmälern?

Zunächst muß das oppidum Ubiorum lokal in die spätere Col. Claudia Ara Agrippinensis fallen: die Kaiserin Agrippina bewirkt, wie Tacitus ausdrücklich sagt, die Absendung einer Veteranenkolonie in das oppidum, in dem sie geboren war (Ann. XII 27). Sodann befindet sich das Winterlager außerhalb des oppidum. Das Haus, in dem Germanicus während der Nacht von den menternden Legionären überfallen wird, kann nicht im Lager, sondern nur im oppidum gesucht werden, schon aus dem einfachen Grunde, weil Germanicus Weib und Kind bei sich hat, für die nach der militärischen Disziplin kein Platz im Lager war: dann aber auch, weil es nach der Schilderung der verhängnisvollen Nacht bei Tacitus (Ann. I 39) heißt: *luce demum ingressus castra Germanicus.* Anderseits muß oppidum und Winterlager einander sehr nahe gewesen sein: wie könnte es sonst von Caecina, der die Truppen aus dem Sommerlager *in finibus Ubiorum* in das Kölner Winterlager führte, heißen: *primam et vicensimam legiones in civitatem Ubiorum reduxit*, d. h. in die Stadtgemeinde der Ubier (Ann. I 37)? Wie hätten auch sonst die Freunde zu Germanicus sagen können: *cur filium parvulum, cur gravidam coniugem inter furentes et omnis humani iuris violatores haberet?* (Ann. I 40). Dazu paßt, wenn von der ersten und zwanzigsten Legion berichtet wird, daß sie *apud Aram Ubiorum* überwinterten (Ann. I 39).

Die Ara kann als Institution der Ubiergemeinde auf keinen Fall im Lager, sondern muß entweder vor dem oppidum oder in demselben gestanden haben. Erwägt man nun weiter, daß bei Benennungen von Kolonien regelmäßig der ursprüngliche Ortsname dem Namen des deduzierenden Kaisers beigefügt wurde, und daß die Ara Augusti schon maßgebend war für die Benennung des oppidum Ubiorum, so kann sie nur innerhalb desselben, an einem hervorragenden Platze gelegen haben.

Bedeutend weiter führen die Denkmäler. Es sind Grabsteine von Soldaten der ersten und zwanzigsten Legion des Kölner Winterlagers erhalten. Die Fundstätten befanden sich an der Bonner Straße in Arnoldshöhe und an der Aachener Straße bei der Villa Mainz, in der Nähe beider Stellen haben sich auch die ältesten Grabstätten Kölns erhalten. Diese Steine gehören aber, da das Kölner Legionslager spätestens um das Jahr 40 eingegangen sein wird, noch der Zeit des oppidum Ubiorum an, spätestens fallen sie in die Gründungszeit der Kolonie.

Etwas jünger sind die ältesten Begräbnisstätten an den beiden andern von Köln ausgehenden Heerstraßen, der Luxemburger Straße, wo sie der Mitte des 1. Jahrh. angehören, und der Neußer Straße, wo sie erst mit der Flavierzeit beginnen. Demnach haben also diese vier Heerstraßen bereits vor der Gründung der Kolonie in der uns aus späterer Zeit bekannten Richtung existiert, wie wir denn auch von der Bonner Straße wissen, daß sie im Jahre 40 von Claudius wiederhergestellt worden ist: auch weist Tacitus bei der Schilderung der Meuterei nach dem Tode des Augustus deutlich auf die Rheinstraße und Luxemburger Straße hin, indem er Vetera am 60. Meilensteine — offenbar von der Ara Ubiorum — gelegen sein läßt; auch die

von Tacitus berichtete Reise der Damen des Germanicus von Köln zu den Trevirern kann nur auf der Luxemburger Straße vor sich gegangen sein, da die Rheinstraße wegen des Aufstands der Legionen nicht benutzbar war. Diese Straßen sind also das Werk des M. Vipsanius Agrippa, der zuerst nach Cäsar den Rhein überschritt und die Ubier auf das linke Ufer verpflanzte. Da aber die beiden Straßen, an denen die alten Kölner Legionäre ruhen, einen rechten Winkel bilden, so weisen sie mit Sicherheit das Legionslager in den Raum der späteren Colonia Agrippinensis und bezeichnen die Verlängerung seiner beiden Hauptachsen. Hier wies der Redner noch besonders auf das den Rhein vorzüglich beherrschende Plateau hin, das gegen Osten, Süden und Norden ehemals steil abfiel und obendrein gegen Osten und Süden durch Wasserläufe geschützt war und dem strategischen Scharfblicke der Römer gewiß nicht entging. Um so eher darf man also hier das Legionslager annehmen, als auf der andern Uferhöhe, der Alteburg nach Ausweis der Denkmäler das Schiffslager sich befand. An der Hochpforte also war das Südtor, am Dom das Nordtor, an Obenmarspforten das Osttor des Lagers. Und das Westtor? Da die Luxemburger Straße gleichaltrig ist mit den beiden andern Heerstraßen, so muß auch sie von einem Tore des Lagers ihren Ausgangspunkt genommen haben; so darf man also annehmen, daß sie sich am Westtor oder wenig vor demselben von der westlichen Heerstraße abzweigte. Den Gabelungspunkt findet man durch Verlängerung der Luxemburger Straße nach der Aachener Straße zu; in der Nordostecke des Neumarkts also oder etwas östlich davon in der oberen Schildergasse haben wir das Westtor zu suchen. Der so gefundene Lagerraum zerfällt in zwei nahezu inhaltgleiche Vierecke, von denen das nördliche rund 283 000 qm, das südliche 240 000 qm groß ist, was fast genau mit den Abmessungen des Bonner (271 000 qm) und Neußer Lagers (247 000 qm) stimmt, in denen je eine der Kölner Legionen untergebracht wurde. Diese Ausführungen stützte nun der Redner noch durch den Hinweis auf Tacitus Ann. I 39, wonach der Gesandte Munatius Plancus vor den Rebellen Schutz suchte in den *castra primae legionis*, was deutlich auf die Zweiteilung des Kölner Lagers hinweise.

Wenn nun aber, so fuhr der Redner fort, das Legionslager den östlichen Teil der späteren Colonia Agrippinensis einnahm, so haben wir das oppidum, das, wie wir sahen, ebenfalls auf ihrem Boden liegen muß, im westlichen Teile zu suchen; die Kolonie ist, angeblich im Jahre 50, einfach dadurch entstanden, daß man das Stadtgebiet über den Raum des verlassenen Lagers ausdehnte. Jedenfalls war der bedeutsamste Punkt des oppidum Ubiorum der Neumarkt, von dem die Aachener und Luxemburger Straße ausging, an dem das Haus des Germanicus stand, und wo sich jene rührende Trennungsscene abspielte, die die rauhen Soldaten aus ihren Zelten lockte und einen vollständigen Umschlag ihrer Gesinnung herbeiführte.

Hier stand auch, meint nun der Redner, die Ara Ubiorum. Er stützt sich dafür noch auf zwei besondere Anhaltspunkte. In der Mitte der Nordseite des Neumarktes, also an der Fortsetzung der Aachener Straße gegen Osten, hat sich in den achtziger Jahren nebst einem Fundament und spärlichen Resten einer Inschrift des I. Jahrh. der sehr beschädigte Kopf einer fast lebensgroßen Marmorstatue gefunden, der von Köhler und Löschke mit Recht für eine Nachbildung der Phidiasschen Athena Parthenos erklärt wird; nur tragen hier statt der Flügelrosse zwei Wölfe die beiden seitwärts liegenden Helmbüsche. Löschke sieht daher in dem Kopfe die römische Minerva, als Schützerin des römischen Heerwesens. Der Redner sieht aber in dem Bildwerk mit Schaafhausen die vergöttlichte Roma, zumal da an dem Helm des

Kolossalkopfes der Roma in der Villa Borghese Romulus und Remus angebracht waren und auf Münzen wiederholt die säugende Wölfin zu ihren Füßen erscheint.

Ferner fanden sich 1897 an der Einmündung der Hochstadenstraße in die Luxemburger Straße die Reste eines nicht unbedeutenden Tempelbaues ohne jede Spur von Fundamenten, Architekturreste, die an der Außenseite des Wallraf-Richartz-Museums aufgebaut sind; das Merkwürdigste daran ist die Darstellung des fast ganz erhaltenen Giebelfeldes: zwei in einen Fischleib endigende Steinböcke des Tierkreises halten zwischen sich die Weltkugel. Nun ist aber der Steinbock des Zodiakus als Wappentier des Kaisers Augustus bekannt, dessen Nativitätsgestirn er war, und auch spätere Kaiser haben ihn so, einfach oder gedoppelt, verwandt. Der Redner hielt nun diesen Tempelbau schon früher nicht mit Kühn für das Grabmal eines höheren Offiziers der XXII. Legion, sondern für ein Denkmal des Kaiserkultes; jetzt aber sieht er in diesen Trümmern die nicht weit von ihrem Standorte verschleppten Reste eines zur Ara Ubiorum gehörigen Augustustempels, wie ja auch in Tarraco zu der Ara nach Augustus' Tod ein Tempel hinzutrat.

Wenn wir also, so schließt der Redner weiter, an den beiden vom Neumarkt ausgehenden Straßenzügen in unmittelbarer Nähe desselben Denkmäler des Roma- und des Augustuskultus finden, dann dürfen wir wohl mit ziemlicher Sicherheit diesen Platz als Standort der Ara Ubiorum betrachten, die, weil mindestens der Ara Lugdunensis gleichaltrig, wie diese Romae et Augusto geweiht war.

Habe ich aber — und damit endet der Redner seinen Vortrag — die Lage der hiberna und des oppidum Ubiorum richtig angesetzt, dann ist es klar, daß das Winterlager älter als das oppidum, oder doch wenigstens gleichaltrig mit ihm sein muß; und da die das Lager bestimmenden Straßenzüge, wie wir sahen, auf Agrippa zurückweisen, denselben, der die Ubier auf das linke Rheinufer verpflanzte, so drängt alles dazu, in ihm den eigentlichen Gründer Kölns zu erblicken. Es ist also volle historische Wahrheit, was das gotische Spruchband unter dem Standbild Agrippas am Gürzenich zu Köln besagt:

Der herrliche Marcus Agrippa, heydensch Mann,
Vur Gotz Geburt Agrippinam nu Coelne bagan.

Als der Beifall, unter dem der Vortragende geendet hatte und dem auch der Vorsitzende lebhaften Ausdruck gab, verklungen war, wurde die Versammlung geschlossen.

Wie gewöhnlich folgte eine ziemliche Anzahl der Mitglieder der ergangenen Einladung zu einem gemeinsamen Mahle in der Erholung, welches der interessanten Tagung einen schönen Abschluß gab.

ZUR SCHULREFORM

Vortrag, gehalten am 6. Dezember 1905 in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft

Von Ernst Boehm

STELLEN DIE VORSCHLÄGE DER UNTERRICHTSKOMMISSION DER GESELLSCHAFT DEUTSCHER NATURFORSCHER UND ÄRZTE EINEN FORTSCHRITT AUF DEM WEGE ZUR SCHULREFORM DAR?

Meine Herren!

Auf dem Hamburger Philologentage, über den wir soeben einen Bericht gehört haben, ist in einer Sektion auch über die Vorschläge der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte, die sogenannten 'Meraner Beschlüsse', diskutiert worden, und ich darf wohl annehmen, daß auch für unsere Gesellschaft eine Stellungnahme zu denselben angezeigt und auch für diejenigen von Interesse ist, die den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ferner stehen. Denn obwohl die genannte Kommission sich ausgesprochenermaßen nur auf diese Fächer hat beschränken wollen, so ist doch die Schule ein Organismus, bei dem wesentliche Änderungen eines Teiles das Ganze nicht unbeeinflußt lassen können, eine Tatsache, die von den Verfechtern der Biologie nicht hätte übersehen werden dürfen, ganz abgesehen davon, daß durch eine beabsichtigte Umgestaltung des Stundenplanes auch ein unmittelbarer Übergriff in andere Gebiete vorliegt.

Freilich an dem äußeren Aufbau des Schulwesens will die Kommission, entsprechend ihrer Direktive nur 'abgeglichene' Vorschläge zu machen, nicht rütteln; die Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen sollen nebeneinander weiterbestehen, und ihre tatsächliche Gleichberechtigung wird ausdrücklich als notwendig anerkannt. (Von den Reformanstalten ist nicht die Rede; ob die Herren Ärzte sie etwa als nicht lebensfähige Mißgeburten angesehen haben, die demnächst in Spiritus gesetzt als historische Merkwürdigkeit gezeigt werden sollen, weiß ich nicht.) Immerhin wird doch ein Angriff auf die Eigenart der Realgymnasien gemacht, insofern als der mathematische Unterricht beschränkt und dem an den Gymnasien, wo für die Tertien eine geringe Erhöhung geplant ist, gleich gemacht werden soll. Diese Beschränkung der Stundenzahl soll wettgemacht werden durch eine wesentliche Erleichterung, 'durch Wegfall aller Einzelheiten, deren Beherrschung eine besondere Routine erfordert', während 'Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und Er-

ziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens gefordert wird; außerdem werden die Klassenpensen erheblich verschoben.

Schon jene erste sogenannte Erleichterung erscheint mir vollständig illusorisch. Bei gehöriger Zeit und Übung ist doch für den Minderbegabten die Routine leichter zu erwerben als die Wissenschaft, wie ja die bekannten Pressen und Einpaukeranstalten beweisen.

Andrerseits scheint mir jede Abstraktion, die nicht auf der breiten Basis reichhaltiger Einzelkenntnisse ruht, in der Luft zu schweben und gerade vom wissenschaftlichen Standpunkte aus höchst bedenklich. Ich erinnere an das von Kummer oft gebrauchte Beispiel für fehlerhafte Induktionsschlüsse:

60 ist durch 2 teilbar
60 „ „ 3 „
60 „ „ 4 „
60 „ „ 5 „
60 „ „ 6 „
60 „ „ 10 „
60 „ „ 12 „
60 „ „ 20 „
60 „ „ 30 „
60 „ „ alle Zahlen teilbar.

Was aber das funktionale Denken anbetrifft, so kann doch nur der ein Gebilde in seiner stetigen Änderung festhalten und anschauen, der gewisse starre Formen sich jederzeit scharf und deutlich vorzustellen vermag. Was nützt es einem Schüler, wenn man ihm zeigt, daß bei der Konstruktion eines Dreiecks aus seinen Seiten für $c^2 < a^2 + b^2$ ein spitzwinkliges, für $c^2 = a^2 + b^2$ ein rechtwinkliges, für $c^2 > a^2 + b^2$ ein stumpfwinkliges sich ergibt, wenn er eben von dem spitzwinkligen, rechtwinkligen, stumpfwinkligen Dreieck keine klare Vorstellung hat? Und wenn man jetzt mit den Primanern sich quälen muß, um ihnen klar zu machen, wie eine Gleichung zwischen x und y eine Kurve vorstellt, zwei solche Gleichungen die gemeinsamen Punkte geben, überhaupt geometrische Beziehungen algebraisch sich ausdrücken lassen, sollte das dann mit dem Durchschnitts-Tertianer oder -Sekundaner überhaupt Erfolg versprechen? Und wenn wirklich das, was jetzt gefordert wird, wertvoller ist als das Alte, kann man dann nicht nach einem Analogieschluß vermuten, daß es auch seltener resp. schwerer zu erwerben ist? Man bedenke dabei auch die Zahl der zu unterrichtenden Schüler, die an den meisten Anstalten in den mittleren Klassen erheblich größer sein dürfte als in den obersten!

Diese äußerliche Schwierigkeit zwingt ja auch die tüchtigsten und einsichtsvollsten Lehrer immer wieder gebieterisch, so zu unterrichten, daß womöglich die ganze Klasse zugleich arbeiten kann, wobei das, was beim Einzelunterricht als höchst zweckmäßig und fördernd allgemein anerkannt ist, nolens volens in den Hintergrund treten muß. Dies gilt z. B. für das von der Kommission inbezug auf die Lehrmethode für alle Klassen immer wieder betonte

Zeichnen und Messen. Seitdem wir an unserer Anstalt einen Theodoliten haben — solch Instrument kostet übrigens in leidlicher Ausführung schon 360 M. —, versäume ich niemals, beim Unterricht in der Trigonometrie wenigstens eine Höhenmessung auszuführen. Es kostet dann die Erklärung des Instrumentes und des Nonius eine Stunde, die praktische Ausführung der Messung eine zweite, und bei der letzteren habe ich stets das Gefühl, daß sie zwar für einige der besseren Schüler von großem Interesse und bildender Anregung ist, für das Gros der Klasse aber nur hygienischen Wert hat, insofern sie eine Stunde im Freien statt in der dumpfigen Schulstube verbringen. Und nun werden gar solche zeitraubenden Aufnahmen am Meßtisch gefordert, den glaube ich 99% aller mathematischen Lehrer überhaupt selber noch nie zu Gesicht bekommen haben!

Aufstellung und Erprobung von Tabellen wird gefordert für die Abhängigkeit von Seitenverhältnissen und Winkelwerten beim Dreieck, besonders beim rechtwinkligen, d. h. mit anderen Worten für sin, cos, tg. Ja, solche Tabellen lasse ich und wohl sehr viele andere Mathematiklehrer in bescheidenem Maße schon längst anfertigen, aber wenn diese Arbeit nicht in eine ganz banausische Rechnerei ausarten soll, wobei der spiritus zum Teufel ist und nur das Phlegma geblieben, dann kostet sie viel Zeit, viel mehr Zeit als die bloße Einübung der Auflösungsmethoden und Berechnungsarten; aber die eine Stunde, die wir zu unserer Freude am Realgymnasium mehr hatten als am Gymnasium, und die eben knapp ausreichte, in dieser Richtung fruchtbringend zu arbeiten, soll nun auch noch gestrichen werden!

Wenn jemand längere Zeit von der Schule fort ist und im späteren Leben diese oder jene Lücke in seinem Wissen spürt, und es dem Hans dann schwer fällt zu lernen, was Hänschen nicht gelernt hat, so klagt er natürlich die Schule an. Dabei vergißt er zweierlei: Erstens, daß er viel, vielleicht sehr viel mehr hätte lernen können, wenn er damals, als er auf der Schulbank saß und die Lehren der Weisheit, manchmal vielleicht nur tropfenweise, oft aber in reicher Fülle vom Katheder herunterregneten, sein Eimerchen willig hingehalten hätte, um auch sein Teil zu erwischen, statt in kindischem Unverstande mit seinem Nachbar heimlich Briefmarken und Liebigbilder oder auch Püffe auszutauschen und, später, statt in träumerischer Schwärmerei den Namen seiner Tanzstundenflamme in die Tischplatte zu schneiden. Zweitens aber vergißt er, daß bei 25—50 Schülern auf den einzelnen in jeder Unterrichtsstunde nur 2—1 Minuten spezielle Unterweisung kommen und daß daher, wie schon erwähnt, vieles, was beim Privatunterricht selbstverständlich und ersprießlich ist, in der Schule einfach zur Unmöglichkeit wird. Es kann daher nicht auffallen, daß solche Männer der verkehrten Schulmethode die Schuld an den geringen Erfolgen beimessen und eine neue, praktischere einführen wollen; verwunderlich bleibt nur, daß sich immer wieder erfahrene Schulmänner finden, die sich und ihren Kollegen die Mängel zur Schuld rechnen, die ihren Grund haben in den Unterrichtsbedingungen der öffentlichen Lehranstalten, die eine oft träge, bisweilen widerstrebende Masse zu einem nicht gerade niedrig ge-

steckten Ziele führen sollen. So haben wir es erlebt mit der jetzt schon wieder abgeschafften oder doch wenigstens stark abgeschwächten sogen. neuen Methode für die neueren Sprachen — für das Lateinische hat sie ein glänzendes Fiasko gemacht —, und eine ähnliche Tendenz liegt jetzt auf mathematischem Gebiete vor. Freilich es gibt ja Lehrer, die mit banausischem Sinn pädagogisches Ungeschick und Mangel an Arbeitsfreudigkeit in unglückseliger Weise verquicken, aber gerade bei diesen wird man am allerwenigsten auf erfolgreicheres Wirken rechnen können, wenn man ihnen Aufgaben zumutet, an denen auch die Kraft der Tüchtigen zu erlahmen droht. Denn darüber hege ich nicht den mindesten Zweifel, daß die Wünsche der Kommission, so bescheiden — Prof. Klein gebrauchte diesen Ausdruck — sie aussehen, in Wahrheit von Lehrern und Schülern erhöhte Anstrengungen verlangen. Es wird, um es in eine kurze Formel zu fassen, an die Stelle einer quantitativen Schwierigkeit eine qualitative gesetzt, die weit schwerer zu überwinden ist. Hundertmal 1 m hoch zu springen ist schwer, aber wer sonst gesund ist, wird es leisten können, einmal 2 m hoch zu springen wird wenigen gelingen.

Wenn ich daher auch nicht gewillt bin, den hochgelehrten Männern, die jene Forderungen für den mathematischen Unterricht aufgestellt haben, inbetreff des Zieles und der Tendenz derselben entgegenzutreten, so kann ich doch nicht umhin, über den vorgeschlagenen Weg aus meiner allerdings erst 27jährigen Lehrererfahrung heraus meine bescheidenen Bedenken zu äußern: der Baum der Erkenntnis wächst langsam, und seine Früchte reifen meist spät; in unreifem Zustande genossen wirken sie höchst ungesund.

Was ich eben über die erhöhte Schwierigkeit des mathematischen Unterrichtes gesagt habe, gilt vielleicht in noch weit höherem Grade von der gewünschten Änderung der Reifeprüfung. Statt der jetzt geforderten Lösung von vier speziellen Aufgaben wird die vollständige (rechnerische und zeichnerische) Behandlung *einer* Aufgabe und eine zusammenhängende Darstellung eines allgemeinen Themas verlangt. Zunächst ist doch klar, daß wenn statt vier Aufgaben nur *eine* gestellt wird, die Wahrscheinlichkeit viel größer ist, daß eine Aufgabe gewählt wird, mit welcher der Schüler nichts anfangen kann, und die zusammenhängende Behandlung eines allgemeinen Themas, wenn sie sich nicht auf allgemeine Phrasen beschränken soll, verlangt doch neben einer bedeutenden Beherrschung des Stoffes eine Schlagfertigkeit, die selbst tüchtigen Schülern — manchmal auch Lehrern — versagt sein kann. Hätten wir ein *Aufnahme*-Examen für die Universität, wo festgestellt werden sollte, ob jemand zum Studium der Mathematik befähigt ist, so wäre das Vorgeschlagene dafür brauchbar; zu einer Schlußprüfung, die feststellen soll, ob der Schüler das geleistet hat, was man billigerweise vom Durchschnittsmenschen verlangen kann, nimmermehr. Es würde dann, wenigstens wenn es ehrlich bei dem Examen zuginge, wieder das Wort Geltung erlangen, das der alte Schellbach als gehässige Verleumdung stigmatisierte: die Mathematik sei nur erfunden, um den Abiturienten das Zeugnis zu verderben.

Allerdings hofft ja die Kommission den Schüler viel schneller und sicherer

zu fördern, indem 'aufs sorgfältigste vermieden wird, Dinge, die dem natürlichen Gefühl als selbstverständlich erscheinen, durch eine pedantische Beweissystematik dem Verständnis zu entfremden'. So wird z. B. die Kongruenz der Figuren als 'selbstverständliche Folge der nur ein einziges Ergebnis liefernden praktischen Konstruktion herzuleiten sein'. Daß man mit dieser Methode inbezug auf die Kenntnis der elementaren Sätze viel schneller vorwärts kommt als bei der jetzt üblichen, ist nicht zu bezweifeln, aber man muß sich doch darüber klar sein, daß man so die Sätze überhaupt nicht beweist, sondern nur plausibel macht. Das reicht ja freilich für diejenigen, die die Mathematik nur als Hilfswissenschaft gebrauchen, vollständig aus, widerspricht doch aber direkt dem absolute Folgerichtigkeit für sich in Anspruch nehmenden streng mathematischen Verfahren und eliminiert eben dadurch das, was man als den spezifischen Bildungswert der Mathematik zu bezeichnen pflegt. Man übersehe doch nicht, daß das angeblich einzige Ergebnis einer Konstruktion oder Messung immer nur ein angenähertes sein kann. Der Lehrer läßt z. B. ein Dreieck konstruieren aus zwei Seiten $a = 5$ cm, $b = 6$ cm und dem eingeschlossenen Winkel $\gamma = 70^0$. Die Schüler messen die dritte Seite und finden — durchaus nicht alle denselben Wert, sondern 63 mm, $63\frac{1}{2}$ mm, 64, $64\frac{1}{2}$, 65 mm usw., und dabei ist noch gar nicht etwa sicher, daß für die Zahl 64, die unter den ganzen Zahlen dem wahren Werte am nächsten kommt, sich eine erdrückende Majorität findet. Eine so einfache Aufgabe wie die Konstruktion des einem Dreieck einbeschriebenen Kreises wird, ausgenommen bei sehr sorgfältiger Konstruktion, wie sie nur ein geschickter Zeichner mit tadellosem Material liefern kann, unter zehn Fällen etwa fünfmal einen Kreis liefern, der die eine oder andere Seite erheblich schneidet; daß er bei idealer Konstruktion die drei Seiten berühren muß, bedarf daher eines Beweises. Ob die Schüler, denen man die Beweise der Kongruenzsätze nicht glaubte zumuten zu können, dann Kraft und Lust haben werden, ihn zu führen, oder ob sie es nicht dann auch hier vorziehen, sich mit der Plausibilität zu begnügen, in dem Vertrauen, daß der Lehrer ihnen nichts Falsches sagen wird? Wenn die Geometrie so betrieben wird, dann kann die Akademie der Wissenschaften sich nur getrost wieder das sagenhafte Formular drucken lassen, von welchem Kummer erzählte, durch welches nämlich alle angeblichen Lösungen der Quadratur des Zirkels und der Trisektion des Winkels a limine zurückgewiesen wurden. Denn die angenäherte Konstruktion von π von Kochanski liefert die ersten vier Dezimalstellen richtig, die angenäherte Trisektion des Winkels von Averdiek weicht selbst in ungünstigen Fällen nur um einige Minuten vom wahren Werte ab, d. h. diese und ähnliche Konstruktionen, z. B. für die regulären Polygone von Karl Bernhard zu Sachsen-Weimar, liefern Resultate, die den geometrischen Konstruktionen an praktischer Genauigkeit nicht nachstehen, oft sogar weit überlegen sind, da sie nur eine geringe Anzahl von einfachen Operationen verlangen.

Wenn trotzdem die Kommission sich für die von ihr vorgeschlagene Methode des Mathematikunterrichtes begeisterte, so liegt der Grund wohl in ihrer Vorliebe für die Naturwissenschaften und die Physik. Denn jene Zeichnungen

und Messungen mit ihren nie glatt übereinstimmenden Resultaten könnte man füglich geometrische Experimente nennen, die aber Beweise nicht geben, sondern fordern; und wenn nach Ansicht der Kommission die jetzigen Abiturienten in ihrem funktionalen Denken von den Fluxionsvorstellungen des Descartes, Newton, Leibniz zu weit entfernt sind, so fürchte ich, daß die nach der Meraner Methode ausgebildeten von der Weierstraßschen Akribie noch viel weiter entfernt sein werden. —

Noch bemerkenswerter fast als die neue Methode ist aber die geplante Änderung der Klassenpensen. Von den Kleinigkeiten, die nur den Fachmann interessieren, will ich hier, um nicht zu lange Ihre Geduld in Anspruch zu nehmen, gar nicht sprechen, obwohl auch da meiner Ansicht nach gar manches zu bemängeln ist, sondern nur auf eine fundamentale Änderung hinweisen. Trigonometrie und Logarithmen werden nämlich nach Obersekunda hinaufgeschoben, Stereometrie sogar bis nach Unterprima. Das bedeutet aber einen vollständigen Bruch mit dem Prinzip der letzten Lehrplanreformen, die sämtlich in immer deutlicher hervortretender Weise für die Untersekunda einen gewissen Abschluß verlangten und aus diesem Grunde an den Realgymnasien die Trigonometrie auf das Notwendigste beschränkten, um Platz zu gewinnen für einen ersten Kursus in der Stereometrie, indem die Lehre von den Logarithmen natürlich beibehalten wurde. Während also bis jetzt, und nicht nur in der Mathematik, alles auf das — formell freilich schon wieder abgeschaffte — Abschlußexamen zugeschnitten wurde, liegt hierin, wenn anders überhaupt eine Idee dem Plane zugrunde liegt, implicite die Forderung: der Lehrplan der Vollanstalten ist so zu gestalten, wie er für die Zwecke derjenigen Schüler geeignet ist, die die ganze Anstalt absolvieren wollen.

Als praktische Konsequenz würde sich daraus ergeben, daß kein Schüler auf diese Anstalten gehen sollte, bei dem nicht nach Talent, Neigung und äußerer Lebenslage wenigstens die Absicht vorliegt, bis zur Reifeprüfung zu gelangen. Um dies äußerlich zu dokumentieren, müßte dann auch — beiläufig gesagt — die Gewährung der Berechtigung zum einjährigen Militärdienst nach absolvierter Untersekunda fortfallen und höchstens in Ausnahmefällen nach freiem Ermessen der Lehrer, im allgemeinen aber erst mit der Reife für Prima gewährt werden. Mir persönlich wäre dieser Gedanke sehr sympathisch, wenn er nicht in der Praxis auf unüberwindliche Schwierigkeiten stieße. In den großen Städten müßte man mindestens die Hälfte der Vollanstalten in Realschulen verwandeln, und die kleinen Städte kämen in die übelste Lage, da sie dann weder für eine Realschule noch für eine Vollanstalt genügend Schüler hätten.

Man sieht also, so 'abgeglichen', wie sie sein sollen, sind die Vorschläge für die Mathematik nicht einmal in ihrem Prinzip, und die Freimachung einer vierten Stunde in den Tertien der Gymnasien könnte doch auch nur auf Kosten des lateinischen Unterrichtes geschehen, würde also von dem schon stark beschnittenen wichtigsten Fache des Gymnasiums wieder etwas abbröckeln. Daß gerade die Ärzte es sind, die so an den Grundpfeilern des alten Gymnasiums

rütteln, sie, die noch jüngst, als der Kampf um die Berechtigungen tobte, seine eifrigsten Verfechter waren, ist besonders auffällig.

Was zweitens die Physik anbetrifft, so liegt die Sache hier insofern anders, als die von der Kommission vertretenen Ansichten über Ziel und Methode mit denen der meisten Fachlehrer im wesentlichen übereinstimmen dürften und kaum noch eine besondere Empfehlung oder Verteidigung nötig haben. Daß manche Wünsche bis jetzt noch unerfüllt sind, liegt doch hauptsächlich an dem Kostenpunkte. Wenn noch vor gar nicht so langer Zeit das physikalische Kabinett bei manchen Gymnasien dürftiger ausgestattet war als heutzutage bei den Berliner Gemeindeschulen, so mußten selbst diejenigen Lehrer, die Experimente liebten und anzustellen verstanden, darauf verzichten, das Experiment zur Grundlage des physikalischen Unterrichtes zu machen. Werden nur die nötigen Mittel gewährt, so wird bald bis in das dunkelste Mecklenburg hinein das als richtig schon lange Erkannte auch verwirklicht werden. Preußen hat sich eben groß hungern müssen, und für das Schulwesen waren die Mittel meist besonders knapp. Da war es kein Wunder, daß ein Unterrichtszweig, der zu würdiger Ausstattung Tausende gebrauchte, zu kurz kam, wenn kaum einige Hunderte flüssig zu machen waren für die Bibliothek, die allen anderen zusammen diente. Ein erfreulicher Umschwung ist ja hierin schon eingetreten, aber ich bin doch überzeugt, daß, wenn sämtliche Wünsche der Meraner Kommission bis auf einen einzigen erfüllt würden, dies der Laboratoriumsdiener sein würde, auf den die Physiker wohl ebensolange werden warten müssen wie die Direktoren auf eine Schreibhilfe.

Diese äußeren Schwierigkeiten lassen sich überwinden, und der gute Wille ist fast überall vorhanden; viel schlimmer steht es mit den inneren. Die Kommission verlangt nämlich an den Gymnasien in den oberen Klassen drei Stunden statt zwei, in den Tertien auch an den Realgymnasien eine kleine Vermehrung, außerdem an den Realanstalten obligatorische, an den Gymnasien fakultative praktische Übungen. Einen Weg aber, wie man für diesen vermehrten Betrieb die nötige Zeit gewinnen könnte, gibt sie nicht an, und in der Tat sind auch die vielen gleichzeitig betriebenen Fächer alle so schwach dotiert, daß eigentlich keins von ihnen an Unterrichts- oder häuslicher Arbeitszeit noch etwas abgeben kann.

Ein weiteres schwerwiegendes Bedenken ist aber das folgende, das ich auch bei der Mathematik schon hätte erwähnen können. In beiden Fächern soll nämlich dem Lehrer eine große Freiheit inbetreff der durchzunehmenden Kapitel und ihrer Reihenfolge gelassen, für die Physik ein Normal-Lehrplan überhaupt nicht aufgestellt werden. Wenn nun schon an einer einzelnen großen Anstalt, wo eine größere Anzahl von Lehrern diese Fächer vertreten, ein gedeihliches Zusammenwirken schwer zu erreichen ist — sagt man doch den Mathematikern nach, daß sie besonders schwer unter einen Hut zu bringen sind —, so muß im ganzen Staate bei der mangelnden Seßhaftigkeit der Bevölkerung ein Übelstand wieder akut werden, den abzuschaffen man sorgfältig bemüht gewesen ist. Es kann dann vorkommen, daß ein Schüler, der mehr-

mals die Anstalt zu wechseln gezwungen ist, dreimal hintereinander mit Mechanik gelangweilt wird, aber von Elektrizität oder Wärmelehre nichts erfährt.

Dafür wird er dann freilich, wenigstens an den Realanstalten, in den oberen Klassen durch die als besonderer Unterrichtszweig eingeführte Biologie entschädigt. Zwar ist an den Realgymnasien zunächst auf Kosten der Mathematik nur eine Stunde wöchentlich verfügbar, aber die Kommission hofft zuversichtlich, daß es der Unterrichtsverwaltung gelingen wird, ohne Erhöhung der Wochenstunden eine zweite frei zu machen. — Woher nehmen und nicht stehlen, könnte man fragen! Nun ist ja allerdings die Biologie, soweit ich bei meiner geringen Kenntnis derselben beurteilen kann, eine sehr interessante und in vielen Beziehungen wichtige Wissenschaft; jedoch ist wohl inbezug auf das mögliche Unterrichtsziel und die Lehrmethode hier noch so viel im unklaren, daß schon aus diesem Grunde ihre Einführung als besonderes Fach nicht ratsam erscheint. Vor allem aber macht sich hier das vorhin inbetreff des funktionalen Denkens geäußerte Bedenken in verstärktem Maße geltend, daß nämlich alle höheren, mehr wissenschaftlichen Betrachtungen in der Luft schweben, wenn die gesicherte Grundlage elementarer, systematischer Kenntnisse fehlt. Was nützt einem Schüler ein gelehrter Vortrag über die stickstoffsammelnden Organe der Leguminosen, wenn er einen Lupinenacker für ein Kleefeld hält, was frommt ihm eine lange Auseinandersetzung über den Staubbeutel-Klappmechanismus der Salbeiblüte, wenn er im Freien achtlos an der Pflanze vorübergeht und womöglich Hummeln, Bienen und Wespen nicht unterscheiden kann, was hat er von seiner Kenntnis der fleischfressenden Pflanzen, wenn er nicht weiß, ob er die Drosera im Grunewald oder in den Alpen suchen soll? Schon jetzt ist zuliebe biologischer Betrachtungen die Systematik im Anfangsunterricht so zurückgedrängt, daß sicheres Wissen recht selten geworden ist. Es war ja früher ein tragikomischer Anblick, wenn die Schüler einer Realanstalt sich mit den griechischen Namen der 24 Klassen des Linnéischen Systems abquälten, aber wie viel Schüler können denn heutzutage mit dem Ascherson oder Lackowitz in der Hand selbst eine einfache großblütige Pflanze nach dem natürlichen System bestimmen? Ich bin überzeugt, daß viele Primaner, wenn man ihnen eine Blüte in die Hand gibt und sie fragt, ob das Pistill ober- oder unterständig ist, die Antwort schuldig bleiben, und wenn man sie fragt, was eine zygomorphe Blüte ist, ein eben nicht geistreiches Gesicht machen. Das soll keine Anklage gegen die naturwissenschaftlichen Kollegen sein; aber bei den Großstadtkindern, die kaum in einen Park kommen — wo das Betreten der Rasenflächen und das Abpflücken von Pflanzen streng verboten ist —, oder die alle paar Wochen einmal im Grunewald oder den Vororten von den Eltern aus einem Restaurant in das andere geschleppt werden, wo Schießbuden, Schaukeln, Karussels und dergl. das Interesse fesseln, ist Sinn und Verständnis für die Tier- und Pflanzenwelt meist so gering, daß den bescheidensten Anforderungen der Schule vielfach nicht genügt wird. Es ist geradezu unglaublich, wieweit die Unwissenheit in der Botanik zuweilen geht. Ich fragte vor Jahren einmal einen Obertertianer, den Primus seiner Abteilung,

als wir nach den Turnspielen durch den Treptower Park gingen, nach dem Namen eines Baumes. Verlegen lächelnd gestand er, daß er ihn nicht kenne. Und was war es? Nicht etwa Pinus strobus oder Gleditschia triakanthos, sondern eine einfache Kastanie, an der die halbreifen Früchte hingen. Ein anderes Mal fragte ich ein paar Oberprimaner, als in der physikalischen Übungsstunde Bärlappsamen gebraucht wurde, ob sie wüßten, daß das eigentlich kein Same ist. Vom Bärlapp, den Sporenpflanzen überhaupt, von dem Sitze der Sporangien beim Farnkraut, hatten sie keine Ahnung; — nach Archegonien und Antheridien habe ich dann weiter nicht gefragt!

Aber Biologie muß getrieben werden, sie ist sogar so wichtig, daß die Kommission vor einer schreienden Inkonsequenz nicht zurückschreckt. Während nämlich in der Mathematik, wie ich vorhin ausführte, der Lehrplan so gestaltet werden soll, als ob alle Schüler die ganze Schule durchmachten, und z. B. die einfachen Inhaltsformeln für Zylinder, Kegel, Kugel, die jeder Gemeindeschüler lernt, erst in Unterprima an die Reihe kommen, soll die Biologie schon in den mittleren Klassen betrieben werden, mit der ausdrücklichen Begründung, daß die Mehrzahl der Schüler mit dem Einjährigenzeugnis die Anstalt verläßt. Muß man da nicht unwillkürlich an den Grafen Örindur denken?

Aber es kommt noch besser!

Während nämlich bei den Realanstalten der Biologie eine so hohe Bedeutung beigemessen wird, als ob an den Pforten der Universität stände *μηδεὶς ἀβιολόγητος εἰσίτω*, wird unumwunden eingestanden, daß an den Gymnasien, deren Zahl die der Realanstalten anerkanntermaßen übertrifft, zur Zeit kein Platz für sie sei. Man begnügt sich damit, diesen argen Mißstand zu konstatieren und es der Unterrichtsverwaltung anheim zu stellen, auf Abhilfe zu sinnen. Meines Erachtens ist dies eine organisatorische Bankerotterklärung in optima forma.

Und dabei wäre es doch so leicht gewesen, für die Biologie wenigstens an den Realgymnasien ohne Einschränkung der Mathematik hinreichend Raum zu gewinnen, wenn man sich hätte entschließen können, sie in Oberprima einfach an die Stelle der Chemie treten zu lassen. Wenn die Schüler des Gymnasiums sich mit einem knappen Semester chemischer Unterweisung behelfen müssen, sollten da am Realgymnasium nicht zwei volle Jahre durchaus genügen? Aber an der Chemie hat die Kommission — verzeihen Sie das harte Wort — geradezu ihr Steckenpferd. Das sage ich nicht etwa als Feind dieses Faches. Im Gegenteil, ich schätze es sehr, habe selbst mit dem höchsten Interesse bei dem berühmten Chemiker Hofmann Vorlesungen über anorganische und analytische Chemie gehört und in den 14 Jahren, in denen ich an einer höheren Privattöchterschule unterrichtete, mit Vorliebe chemische Experimente angestellt; aber doch bin ich der Ansicht, zu einem allgemeinen Überblick über Wesen, Zweck und Methode dieser Wissenschaft, wie es für den Nichtfachmann, namentlich zum Verständnis der Mineralogie, Physik, Biologie gebraucht wird, ist nicht einmal ein so ausgedehnter Betrieb notwendig, wie er jetzt schon an den Realgymnasien stattfindet. Und wenn die Kommission

es für selbstverständlich erklärt, daß alle kompliziert zusammengesetzten Stoffe nur in ihrer technischen Bedeutung ohne Eingehen auf ihre Zusammensetzung und ihre Darstellung besprochen werden sollen, so mögen ja solche Belehrungen für den künftigen Apothekerlehrling oder Drogisten von Vorteil sein, ihr Wert für die geistige Ausbildung ist aber einfach gleich Null.

Wenn früher an den Realschulen I. O., als das Lateinische noch durchaus Nebenfach war, und erst recht an den Oberrealschulen, die bei ihrer Beschränkung auf zwei, und noch dazu moderne, Fremdsprachen fast in Verlegenheit waren, wie sie die gleiche Anzahl von Wochenstunden wie beim Gymnasium herausbekommen sollten, neben der Mathematik die Naturwissenschaften und namentlich die Chemie fast überreichlich dotiert wurden, so konnte man das verstehen und billigen. Hatten sie doch für das Studium nur beschränkte Berechtigung und bereiteten sie doch ihre Zöglinge hauptsächlich für solche Berufe vor, in denen ihnen die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung förderlich sein konnte. Wenn aber heute die drei Vollanstalten für alle Universitätsstudien gleiche Berechtigung haben, so entspräche es m. E. viel mehr der Direktive 'abgeglichener Vorschläge', wenn man in den Realanstalten die philologisch-historische Seite stärker betonte, statt alles, was bisher auf den Oberrealschulen mit Erfolg betrieben werden konnte, nun auch in den Lehrplan des Realgymnasiums oder gar des humanistischen Gymnasiums hineinpressen zu wollen.

Alle Achtung vor der Naturwissenschaft, ihren äußeren Erfolgen und ihrem inneren Wert, aber das interessanteste Studium für den Menschen ist und bleibt doch der Mensch selbst, und zwar nicht nur als I. Kl. I. O. des Tierreichs Homo sapiens, sondern als geistiges und sittliches Wesen; und es war nicht einer der schlechtesten unseres Volkes, der den Ausspruch tat: 'Sprache sei Grundlag deinem Wissen, der Sprache sei zuerst und sei zuletzt beflissen.' Am deutschen Gelehrtenhimmel bilden Wilhelm und Alexander v. Humboldt ein viel bewundertes Doppelgestirn; aber nicht etwa ein solches, wo ein heller Stern nur einen dunklen Begleiter hat, sondern sie strahlen beide in gleichhohem, wenn auch verschiedenartigem Glanze.

Es ist müßig, den Wert der einzelnen Wissenschaften gegeneinander abzuwägen, aber es ist auch nicht die höchste Weisheit, in der Bewunderung jeder einzelnen jeden Sterblichen mit allen zugleich beglücken und dementsprechend sämtliche Schulen überall bis an die Grenze des Universitätsstudiums oder noch etwas weiter bringen zu wollen. Die Betonung des Bildungswertes der verschiedenen Wissenschaften wird in gedankenloser Verallgemeinerung zur hohlen Phrase. Denn für mich steht es felsenfest, ich möchte es hinausrufen in alle Welt, wo man sich mit Lehrplanänderungen trägt, und ich möchte es jedem Schulreformer mit Lapidarschrift ins Stammbuch schreiben:

Keine Wissenschaft und Kunst, sie sei geartet wie sie wolle, hat irgend welchen Bildungswert für denjenigen, dem Verständnis, Talent und Neigung für sie fehlen. 'Der allein besitzt die Musen, der sie trägt im warmen Busen, dem Vandalen sind sie Stein', sagt Schiller, er, von dem seine ganze militär-

ärztliche Ausbildung abfiel wie mürber Zunder, als er seinen Dichterberuf erkannt hatte.

Justus v. Liebig wurde als völlig unbrauchbar vom Gymnasium entlassen; Faraday erzählt von sich selbst, daß seine höchste mathematische Leistung darin bestanden hätte, einmal die Kurbel einer Rechenmaschine herumzudrehen; einer unserer bekanntesten Maler konnte wochenlang in Italien herumstreifen, ohne auch nur die Elemente der Sprache aufzufassen; Richard Wagners weltbewegende Kunst ließ einen Bismarck kalt.

Es ist mit der geistigen Speise ähnlich wie mit der leiblichen; kein Nahrungsmittel kann schlechterdings als ein solches bezeichnet werden. Der Reis dient ganzen Völkern als Nahrung, die Engländer verdanken ihre brutale Energie nach weit verbreiteter Ansicht dem reichlichen Fleischgenusse; aber es wäre unmöglich, einen Löwen mit Reis oder eine Taube mit Rindfleisch zu füttern. Wer das weiß, braucht sich über die Zubereitungsart (sc. Lehrmethode) nicht weiter den Kopf zu zerbrechen; der Löwe wird den Reis ob gekocht oder gebacken verschmähen, die Taube das Rindfleisch ob gebraten oder roh nicht anrühren.

Warum jagen wir denn immer noch dem Phantom der universellen wissenschaftlichen Ausbildung nach, die schon zu Melanchthons Zeiten schwer zu erlangen war, heutzutage ganz unerreichbar ist? Die Parole unserer Zeit lautet: Spezialisierung und intensiver Betrieb; aber unsere Primaner verzetteln die meiste Zeit an den Fächern, in denen sie doch nichts Rechtes leisten können, und beißen sich die Zähne aus, die einen in der Mathematik, die andern in den Sprachen, an Dingen, die sie nicht klein kriegen oder, wenn sie glücklich heruntergewürgt sind, nicht verdauen können, und unsere Oberlehrer vergeuden ihre beste Kraft und verlieren die Freudigkeit am Beruf, indem sie — um einen biblischen Ausdruck zu gebrauchen — ihre Perlen vor die Säue werfen.

Mit diesen Gedanken habe ich den Boden der Kritik bereits verlassen und auf positive Vorschläge hingewiesen, die ich aber bei der Kürze der Zeit nur andeuten will.

Bis zur Untersekunda einschließlich mögen sämtliche Schüler, im wesentlichen wie bisher, alle wissenschaftlichen Fächer betreiben in bewährter elementarer, systematischer Weise, natürlich mit gelegentlichen mehr wissenschaftlichen Fingerzeigen für die Begabteren, aber mehr um die Sehnsucht nach höherer Erkenntnis zu wecken, als um sie zu befriedigen. Dann aber, wenn die Banausen glücklich eliminiert sind und die übrigen erkannt haben, nach welcher Richtung ihre Begabung und Neigung liegt, soll ein energischer wissenschaftlicher Betrieb sei es der Philologie, sei es der Mathematik und Naturwissenschaften einsetzen, während nur Religion, Geschichte und Deutsch für alle Schüler verbindlich bleiben. Ich muß es mir versagen, die großen Vorteile zu schildern, die diese Einrichtung für die ganze geistige Entwicklung der Schüler, für den Unterrichtsbetrieb, für eine trotz erhöhter Leistung mögliche Verkürzung der Studienzeit und damit wieder in sozialer Beziehung mit sich bringen würde, und will nur bemerken, daß unter dieser Voraussetzung

manches in den Meraner Beschlüssen wertvoll und ausführbar erscheint, was ich als mit den bestehenden Verhältnissen unvereinbar scharf kritisiert habe.

Aber freilich, solche Vorschläge können als utopisch gebrandmarkt werden, während die Kommission sich etwas darauf zugute tut, daß sie 'von zum Teil utopischen Wünschen zu praktischen Vorschlägen übergegangen ist'.

Nun wird man doch aber nicht leugnen können, daß alle großartigen Reformen zuerst als Utopieen erschienen und erscheinen mußten. Die allgemeine Militärpflicht wäre zu Friedrichs d. Gr. Zeit eine Utopie gewesen, wenige Jahrzehnte später, als unter den wuchtigen Schlägen des korsischen Eroberers der Fridericianische Staat zusammengebrochen war, wurde sie Tatsache und die Grundlage zu Preußens Ruhmeslauf.

Um die Mitte des vorigen Jahrhunderts waren Deutsches Reich, Weltpostverein, Arbeiterversicherung Utopieen der schlimmsten Sorte, heute sind sie Tatsachen, die wir fast schon als selbstverständlich betrachten.

Dabei liegt inbezug auf die Schulreform die Sache noch ganz anders. Warum sollte in Deutschland unmöglich sein, was in Frankreich und Norwegen schon verwirklicht ist? Wenn wir bei den Unterseebooten und den Dampfturbinen anderen Nationen den Vortritt gewährt und uns in der Frauenfrage vom Ausland ins Schlepptau haben nehmen lassen, können wir getrost auch einmal in Schulfragen, wenn wir auch darin jahrzehntelang allen voran waren, von außen her Anregungen entgegennehmen, sobald es sich zeigt, daß wir infolge von übergroßem Konservativismus auf einen toten Strang geraten sind.

Das Schlagwort Utopie wird den nicht schrecken, der eine großzügige Reform ins Werk setzen will; meine Antwort aber auf die im Thema gestellte Frage lautet:

Die Meraner Beschlüsse stellen einen Fortschritt auf dem Wege zur Schulreform dar — nicht etwa, wenn sie ausgeführt werden, sondern wenn man aus ihrem Studium an maßgebender Stelle die Überzeugung gewinnt, daß es auf diese Weise eben nicht geht.

GELTUNGSBEREICH UND WESEN DER LATEINISCHEN CONSECUTIO TEMPORUM

Von Rudolf Methner

(Schluß)

Nachdem wir so den Geltungsbereich der mit dem Namen Consecutio temporum bezeichneten sprachlichen Erscheinung im Lateinischen festgestellt und ihr Wesen zu bestimmen versucht haben, wobei wir gesehen haben, daß das 'große Gesetz' zusammenschrumpft zu der einfachen 'Regel', daß in gewissen Nebensätzen (nur in der Oratio obliqua in allen Nebensätzen) bei regierendem Nebentempus statt eines Coni. praes. und perf. der Coni. impf. und plusqpf. eintreten kann[1]), sind noch einige Punkte zu erörtern, nämlich erstens die Tempusverschiebung nach einem historischen Präsens, sodann der Bedeutungsunterschied zwischen Coni. impf. und plusqpf., drittens die Tempusverschiebung in sog. doppelter Abhängigkeit, viertens die Frage, ob auch in indikativischen Nebensätzen eine Tempusverschiebung vorkommt. Den Schluß wird der Versuch einer schulmäßigen Fassung der Regel bilden.

1. Die Consecutio temporum nach einem historischen und literatorischen Präsens haben ausführlich behandelt für Ciceros Schriften Reusch a. a. O., für Cäsar A. Hug in den Jahrbüchern für kl. Phil. 1860, S. 877 ff. — Beide haben beobachtet, daß die dem Praes. hist. vorangehenden Nebensätze fast durchweg den Coni. eines Nebentempus aufweisen. Aber das sind zumeist Sätze mit cum und solche Relativsätze, die einem Satze mit cum entsprechen. Und Hug hat im Gegensatz zu Reusch richtig erkannt, daß es dabei auf die Stellung dieser Nebensätze gar nicht ankommt, sondern daß sie immer den präteritalen Coni. behalten, z. B. Caes. B. Gall. V 31, 4 consumitur vigiliis reliqua pars noctis, cum sua quisque miles respiceret. Wenn solche Fälle selten vorkommen, so liegt dies daran, daß die Sätze mit sog. cum historicum überhaupt selten ihrem regierenden Satze nachfolgen, gleichviel ob er ein Präteritum oder ein

[1]) Auch im Griechischen finden sich Spuren dieser Erscheinung, wenigstens soweit die eigentliche 'Verschiebung' in Betracht kommt, z. B. Xen. An. II 2, 15: *ἔγνωσαν ὅτι ἐγγύς που ἐστρατοπεδεύετο ὁ βασιλεύς*, wo *ἐστρατοπεδεύετο* durch Vermittlung der Berichtsform für unabhängiges *στρατοπεδεύεται* steht, vgl. ebd. VI 6, 4 *ἀκούοντες ὅτι οὗτος πολίζει τὸ χωρίον*, wo auch *ἐπόλιζεν* möglich wäre. Dagegen etwas der 'Angleichung' völlig Analoges kennt die griechische Sprache nicht, weil sie keinen Coni. der Vergangenheit hat. Und die sogenannte Modusangleichung *ἐφοβεῖτο μὴ ἔλθοι* statt *ἔλθῃ* hat doch mit dem Tempus nichts zu tun.

Praes. hist. enthält. Ferner haben Reusch und Hug gefunden, daß auch bei vorausgehendem Nebensatz der Coni. praes. möglich ist, wenn ein andrer Hauptsatz mit Praes. hist. vorausgeht, aber auch in diesem Falle haben Sätze mit cum stets den Coni. eines Präteritums, z. B. Cic. Verr. IV 39, 85 discedens mandat Sopatro, ut demoliatur; cum recusaret, minatur. Nach Reusch würde es hier auch recuset heißen können. Caes. B. Gall. V 58, 6 comprobat hominis consilium fortuna, et cum unum omnes peterent, interficitur, ebenso Bell. civ. I 63, 3 und II 14, 2. Demnach ist Hugs Feststellung zweifellos richtig, daß die Sätze mit cum auch bei einem Praes. hist. im regierenden Satze ihren präteritalen Coni. stets und unter allen Umständen behalten. Ein Satz wie Caes. B. Gall. I 16, 6 praesertim cum eorum precibus adductus bellum susceperit, multo etiam gravius, quod sit destitutus, queritur widerspricht dem nicht, denn hier liegt Or. obl. vor, und susceperim entspricht einem cum susceperim (feststellendes Perfekt) der direkten Rede, s. Hug S. 882 f.

Wie ist nun jene Tatsache zu erklären? Hug (S. 883) erklärt sie damit, daß solche Sätze, ins Praes. oder Perf. coni. gesetzt, als Kausalsätze aufgefaßt werden würden. Aber diese Erklärung ist doch nicht stichhaltig, denn wenn wir ein cum causale und ein cum historicum unterscheiden, so bestand doch für den Römer dieser Unterschied nicht, ebensowenig wie für den Deutschen, ob er sagt 'da (= als) Herodes dies hörte, erschrak er' oder 'da ich krank bin, bleibe ich zu Hause'. Also werden wir Hug wohl nicht beistimmen können, wenn er sagt, daß ein 'richtiger Instinkt' den Römer vor der 'Verwandlung' eines präteritalen Coni. in einen präsentischen bewahrt hat. Der Sinn der Erklärung, die Reusch (S. 1) gibt, ist ähnlich: bei vorausgehendem Nebensatz mit Coni. praes. werde der Hörer erst dann, wenn er den Hauptsatz höre, darüber aufgeklärt, daß auch der Nebensatz von der Vergangenheit zu verstehen sei, er werde also zu spät darüber aufgeklärt. Und diesen Übelstand wolle der Schriftsteller verhindern. Aber da ist es doch wunderbar, daß er bei indikativischen Nebensätzen nicht so vorsichtig ist, z. B. Cic. Rose. Am. 41, 120 cum occiditur Sex. Roscius, ibidem fuerunt. Ver. IV 14, 32 eo cum venio, praetor quiescebat. Att. X 16, 5 cum redeo, Hortensius venerat. Caes. B. civ. II 11, 2 id ubi vident, mutant consilium. Deshalb kann m. E. der Grund, weshalb nicht auch in einem Satze mit cum der Coni. praes. von einer vergangenen Handlung stehen kann, einzig und allein darin liegen, daß es einen Coni. des Praes. hist. nicht gibt. Denn die Beispiele, die Draeger I S. 237 f. dafür anführt, weisen alle einen Potentialis auf, und ein solcher ist doch nicht erzählender Art, sondern stellt eine Aussage, ein Urteil des Schriftstellers dar, z. B. Cic. Verr. V 6, 14 comprehendi iussit: quis non pertimescat? = ich sollte meinen, daß ein solches Vorgehen Schrecken verursacht. Der Gedanke ist allgemein, während Draeger meint: 'er kann auch allgemein sein'. Sest. 14, 32 etiamne edicere audeas, ne maererent homines.... = sollte man dir auch noch dieses Maß von Dreistigkeit zutrauen? Der Gedanke in audeas ist ebenso allgemein wie der in den unmittelbar vorausgehenden Worten parumne est, quod tantum homines fefellisti, nur daß dort eine Kürze des Ausdrucks vorliegt für etiamne ea te

esse audacia credamus, ut ediceres, ne maererent? Verg. Aen. IV 401 migrantes cernas totaque ex urbe ruentes, hier liegt die Erzählung doch in den Worten migrantes und ruentes = migrant und ruunt, und der Potentialis cernas bedeutet doch nur: 'ich, der Dichter, sehe mit meinem geistigen Auge, wie sie eilen und stürzen.' Und dieses 'ich sehe' ist doch ein wirkliches, kein historisches Präsens! Auch Kluge (a. a. O., S. 77 u. 79) erklärt sich mit Entschiedenheit gegen die Meinung Draegers. Auch Reusch ist sichtlich bemüht, den Schein zu vermeiden, als glaube er an ein konjunktivisches Praes. hist., er sagt (S. 3): 'der konjunktivische Nebensatz (z. B. ein Satz mit ut) geht nicht selbst ins Praes. hist. über, sondern nimmt nur das Haupttempus statt des entsprechenden Nebentempus an, um sich dem Praes. hist. seines Hauptsatzes zu assimilieren.' Das ist doch eine recht gewundene Erklärung; wenn sich das Tempus des konjunktivischen Nebensatzes dem Praes. hist. assimiliert, dann ist es doch wohl als Praes. hist. aufzufassen. Wir werden also als festgestellt annehmen müssen, daß es einen Coni. praes. hist. nicht gibt.

Wie ist nun aber die Tatsache zu erklären, daß in anderen Sätzen, z. B. mit ut, der Coni. praes. vorkommt, obwohl sie sich auf eine Handlung der Vergangenheit beziehen? Wir werden finden, daß alle diese Sätze zu einer von den Arten gehören, die nach den Ausführungen in Teil I B eine Ergänzung des Prädikatsbegriffes darstellen. So findet sich in den von Reusch ausgeschriebenen Stellen der Coni. praes. nur in folgenden Sätzen: ut appellet, ut condemnent, ut reicias, ut dentur, ne accedat, ut caveat, ne conentur, ut negligant, ut demoliatur, ut provideat, qui dicat (= ut dicat). Ferner gehört hierher Caes. B. Gall. VII 71, 1 Vercingetorix, priusquam munitiones perficiantur, consilium capit omnem equitatum dimittere. Bell. Civ. I 54, 4 hunc celeriter, priusquam ab adversariis sentiatur, communit, s. oben S. 139 c. Wenn nun in diesen Sätzen der Coni. praes. steht, so ist er nicht veranlaßt durch das Praes. des Hauptsatzes (denn eine präsentische Zeitfolge gibt es nicht, wie wir eben gesehen haben), sondern er stellt die ursprüngliche Form dar und bleibt deshalb stehen, weil die Tempusangleichung, die wegen der historischen Bedeutung des Präsens erfolgen konnte, wegen seiner präsentischen Bedeutung, die ihm immer noch anhaftet, unterblieben ist. Und das ist doch ganz erklärlich, wenn wir bedenken, daß sie auch bei Abhängigkeit von einem historischen Perfekt unterbleiben kann, wie z. B. imperavit ut iubeant. Damit steht es im Einklang, wenn nach Schmalz a. a. O. S. 367 Plautus bei historischem Präsens noch überwiegend 'präsentische Folge' hat. [So ist dieser Tempusgebrauch nach Praes. hist. ein weiterer Beweis für die Richtigkeit meiner Auffassung, wonach in den Sätzen, die eine Ergänzung des Prädikatsbegriffes des regierenden Satzes darstellen, der Coni. praes. das Ursprüngliche ist und der Coni. impf. erst vermöge der mechanischen Tempusangleichung für ihn eintritt.]

Dagegen in den Sätzen mit cum und überhaupt in allen den Nebensätzen, die temporale Selbständigkeit haben (s. Teil I A), kann, wenn sie sich auf Handlungen der Vergangenheit beziehen, der Coni. praes. unmöglich stehen, da hier nicht die Rede davon sein kann, daß er das Ursprüngliche ist, und da, wie wir

gesehen, ein Coni. des historischen Präsens nicht existiert. So muß z. B. Cic. Verr. III 22, 55 tum iste magna voce imperat, ut Zeno audiret, dum res iudicetur, hominem ut asservent, cum iudicata sit, ad se ut adducant trotz der präsentischen Umgebung der Coni. impf. audiret stehen, weil der Konsekutivsatz ut Zeno audiret zu der oben (Teil I A) unter c, β genannten Art von selbständigen Konsekutivsätzen gehört. [Der Konjunktiv der Haupttempora in den Sätzen dum iudicetur und cum iudicata sit erklärt sich durch innerliche Abhängigkeit, direkt würde es heißen: dum iudicabitur und: cum iudicata erit.] Danach ist als festgestellt anzusehen, daß bei regierendem Praes. hist., gleichviel ob der Hauptsatz vorausgeht oder nachfolgt, der Coni. praes. von Handlungen der Vergangenheit nur in solchen Nebensätzen stehen kann, die einen den Prädikatsbegriff des regierenden Satzes ergänzenden Begriff darstellen.

Im Bereiche der indirekten Rede und Frage ist die Erklärung des Tempusgebrauches dieselbe wie bei regierendem Nebentempus. Wie hier überall der Coni. praes. oder perf. sich erklärt durch das Zurückgehen auf die Form der direkten Rede und Frage, so erst recht bei der Abhängigkeit von einem Praes. hist., bei der es ganz besonders begreiflich ist, daß der Übergang in die berichtende Form und damit das Eintreten des Coni. impf. oder plsqpf. oft unterbleibt, z. B. Cic. Verr. I 50, 132 quaerit ecquid sit, quod a pupillo traditum non sit, quod exigi debeat. Unabhängig würde der Satz lauten: quid est, quod a pupillo traditum non est, quod exigi debeat. Ebenso Verr. I 26, 65 rogat Rubrium, ut, quos ei commodum sit, invitet, locum sibi soli, si videatur, relinquat = quos tibi commodum est, invita, locum mihi soli, si videbitur, relinquito. Ferner Tusc. III 20, 48; Sall. Cat. 45, 2; Jug. 46, 4; 103, 3. Und auch von dem Wechsel zwischen Anwendung und Unterlassung der Tempusangleichung gilt hier dasselbe, was oben (S. 154) gesagt ist: innere Gründe für den Wechsel lassen sich nicht nachweisen, z. B. Cic. Quinct. 5, 18 rogat, ut curet, quod dixisset. Verr. II 23 55 rogant eum, ut sibi id, quod ab ipsis abisset pecuniae, curet. Cluent. 26, 71 ei quadraginta milia pollicetur et eum, ut ceteros appellet, quibuscum loqui consuesset, rogat. Caes. B. Gall. I 8, 2 castella communit, quo facilius, si se invito transire conarentur, prohibere possit. Ebd. VII 66, 7 conclamant equites iureiurando confirmari oportere, ne tecto recipiatur, qui non bis per agmen hostium perequitasset.

2. Was den Bedeutungsunterschied zwischen Coni. impf. und plsqpf. betrifft, so wird gelehrt, jener stehe, um die gleichzeitige oder die gleichzeitig dauernde Handlung, dieser, um die vorzeitige Handlung zu bezeichnen. Ich habe schon in den 'Untersuchungen' mich bemüht, nachzuweisen, daß das Impf. und Plsqpf. (ebenso das Praes. und Perf.) weder im Indikativ noch im Konjunktiv die Bedeutung haben, daß sie die Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit bezeichnen (und auf diesen Begriffen baut sich die Theorie vom 'bezogenen' Tempusgebrauch auf), sondern daß die Sprache, wenn sie diese zeitlichen Verhältnisse ausdrücken will, andere Mittel anwendet, die sie in genügendem Maße besitzt.

Wie wenig jene Lehre geeignet ist, dem Schüler den Gebrauch des Tempus klar zu machen, zeigt das von Landgraf in seiner Schulgrammatik (§ 180 B) gegebene Beispiel quaerere Socrates solebat, quid bonum malumve esset. Hier soll also esset stehen, um die gleichzeitig dauernde Handlung zu bezeichnen! Und in dem von Ziemer in seiner Schulgrammatik (§ 281) angeführten Beispiel veniebam, ut tecum colloquerer, ist zwar die Absicht zu sprechen gleichzeitig mit dem Kommen, aber doch nicht das Sprechen selber. Noch schlimmer steht es um die Gleichzeitigkeit in einem Satze wie priusquam classis exiret, accidit, ut omnes Hermae deicerentur. Und mit der Vorzeitigkeit des Plsqpf. steht es nicht besser. Wenn es Caes. B. Gall. IV 11, 6 heißt mittit ad praefectos, qui nuntiarent,... ut, si ipsi lacesserentur, sustinerent, quoad ipse propius accessisset, so ist doch die Handlung des accedere dem sustinere gegenüber nicht vorzeitig. Im Gegenteil, wenn man schon hier dieses Verhältnis der Vorzeitigkeit konstruieren will, ist das sustinere dem accedere gegenüber vorzeitig: sie sollten zunächst standhalten, dann werde er kommen und ihnen helfen. Auch in der Unabhängigkeit sustinete, quoad venero steht venero nicht im Verhältnis der Vorzeitigkeit zu sustinete. Auch das oben (S. 70) besprochene Beispiel Cic. Verr. IV 24, 54 zeigt, wie vergeblich das Bemühen ist, zur Erklärung eines Plsqpf. den Begriff der Vorzeitigkeit heranzuziehen.

Meiner schon in den 'Untersuchungen' ausgesprochenen Ansicht nach liegt der Unterschied darin, daß der Coni. impf. die Handlung schlechthin (ob sie als 'punktuelle' oder als 'dauernde' Handlung zu denken ist, kommt dabei nicht zum Ausdruck, s. oben S. 77 f.), der Coni. plsqpf. die vollendete oder abgeschlossene Handlung bezeichnet. Und wenn wir den Satz cum Caesar id comperisset übersetzen 'als C. dies erfuhr', so hat dieser Unterschied der beiden Sprachen darin seinen Grund, daß die lateinische Sprache genauer ist in der Bezeichnung der vollendeten Handlung, vgl. Unters. S. 150 und meine Programmabhandlung 'Die Darstellung der lateinischen Temporalsätze', Bromberg 1902, S. 13 und 15.

Für den Schüler wird sich die Anweisung empfehlen: 'Kann man im Deutschen statt des einfachen Präteritums auch das Plsqpf. setzen, so steht im Lateinischen dieses letztere Tempus.' Also cum comperisset, weil es auch heißen könnte 'als er erfahren hatte', aber cum Caesar id sciret, castris se continuit, weil es nicht heißen kann 'da er dies gewußt hatte'.

Und wenn im Gebiete der innerlichen Abhängigkeit die Konjunktive des Impf. und Plsqpf. (ebenso wie die des Praes. und Perf.) auch den Sinn eines Futurs erhalten können, so besteht der Unterschied zwischen beiden doch auch nur darin, daß jener die Handlung schlechthin, dieser die abgeschlossene Handlung bezeichnet, vgl. das oben erwähnte Beispiel quoad accessisset = quoad accessero 'bis er sich genähert habe', nicht 'bis er sich nähere'.

3. Was die Tempusangleichung in doppelter Abhängigkeit betrifft, d. h. also den Fall, daß ein konjunktivischer Nebensatz von einem andern konjunktivischen Nebensatze abhängig ist, so ist zunächst zu bemerken, daß die im Abschnitt I A unter a, b, c und d genannten Sätze, weil sie selbständige tem-

porale Geltung haben, für die Tempusangleichung als regierende Sätze gelten, also in dem Satze cum comperisset, quid hostes agerent, profectus est ist agerent durch Tempusangleichung an comperisset, nicht an profectus est zu erklären. Es liegt also in Ansehung der Tempusangleichung gar nicht doppelte, sondern einfache Abhängigkeit vor. Ebenso tam fortes fuerunt, ut non dubitaverint, quin in medios hostes irrumperent, ferner die schon oben (S. 65) besprochene Stelle Cic. Tusc. I 44, 107 magna est culpa Pelopis, qui non docuerit, quatenus esset quidque curandum = non enim docuit, q. esset curandum.

Hängt dagegen von einem derjenigen konjunktivischen Nebensätze, die eine Ergänzung des Prädikatsbegriffes des regierenden Satzes darstellen (das sind die in I B genannten Satzarten), ein zweiter konjunktivischer Nebensatz ab, so gilt die Regel, daß in ihm Tempusangleichung eintritt, wenn sie im übergeordneten konjunktivischen Satze eingetreten ist, oder mit andern Worten (s. Unters. S. 207): Tritt in einem Nebensatze Tempusangleichung ein, so wirkt diese in der Regel auch in allen von diesem abhängigen Nebensätzen fort, z. B. prope Romam manebat, ut comperiret, quid ibi gereretur: timebat, ne hostes impedirent, quominus pons conficeretur; prius in hostium castris constiterunt, quam plane ab his videri aut, quid rei gereretur, cognosci posset.

Im Gebiete der innerlichen Abhängigkeit gilt diese Regel für alle konjunktivischen Nebensätze ohne Unterschied: sobald hier in einem Nebensatze Verschiebung erfolgt ist, wirkt sie auch in den von ihm abhängigen Nebensätzen fort, z. B. Anaxagoras quaerentibus amicis, velletne Clazomenas, si quid accidisset, auferri..., inquit: dixit eo minus sibi dubitationis dari, quod eas res, quas Helvetii commemorassent, memoria teneret.

4. Kommt auch in indikativischen Nebensätzen Tempusangleichung vor? Diese Frage ist zunächst zu verneinen. Denn indikativische Nebensätze haben bis auf wenige Ausnahmen, die weiter unten besprochen werden sollen, temporale Selbständigkeit, und es kann deshalb ihr Tempus nicht beeinflußt werden von dem Tempus des regierenden Satzes in dem Sinne, daß ein Nebentempus des regierenden Satzes die Wahl eines Nebentempus im regierten Satze herbeiführt. Nur eine scheinbare Ausnahme bildet der oben besprochene Vorgang bei der indirekten Rede, durch welchen aus einem direkten domo eximus, quod angustos fines habemus das indirekte dixerunt se domo exire, quod angustos fines haberent wird. Denn, so könnte man sagen, haberent entspricht einem habebant, und dieses ist beeinflußt durch dixerunt. Aber diese Umwandlung wird ja, wie wir gesehen haben, bewirkt durch die Vermittlung der berichtenden Form exierunt, quod habebant, in welcher das Tempus habebant doch nicht etwa durch eine mechanische Angleichung an exierunt sich erklärt, sondern deshalb steht, weil nunmehr (in der berichtenden Form) der Inhalt des ganzen Satzgefüges der Vergangenheit angehört: angustos fines habebant, itaque exierunt.

Und die Erscheinung der sogenannten Kongruenz, wie sie sich z. B. in den Sätzen dum leges valuerunt, res publica stetit und dum leges valebant, res

publica stabat zeigt, ist, auch wenn man annimmt, daß hier das Tempus des Nebensatzes (obwohl er vorausgeht) von dem Tempus des Hauptsatzes beeinflußt ist, doch von ganz anderer Art. Denn hier steht in dem Nebensatze ein Nebentempus nicht wegen des Nebentempus im Hauptsatze, sondern deshalb, weil der Nebensatz eine Tatsache der Vergangenheit bezeichnet. Nur darin höchstens könnte eine Beeinflussung vorzuliegen scheinen, daß das Tempus des Hauptsatzes maßgebend gewesen sein soll für die Wahl zwischen valuerunt und valebant. Aber der Unterschied in der Anwendung dieser beiden Formen liegt doch einfach darin, daß in dem ersten Falle der Redende eine Tatsache der Vergangenheit feststellen will und eben deshalb das feststellende Perfekt gebraucht, im zweiten Falle dagegen einen Zustand der Vergangenheit schildern will und eben deshalb das schildernde Imperfekt setzt. Er kann auch im Nebensatze schildern und im Hauptsatze feststellen und umgekehrt, z. B. Cic. Att. VII 26, 3 dum existimabam, nolui und Sall. Jug. 14, 10 dum fuere, patiebamur. Das gleiche gilt von der sogenannten Koinzidenz, die sich von der Kongruenz dadurch unterscheidet, daß Haupt- und Nebensatz überhaupt nicht zwei verschiedene Handlungen bezeichnen, sondern nur eine, und zwar in der Weise, daß der Nebensatz die Handlung nennt und der Hauptsatz ein Urteil über diese Handlung enthält, z. B. fecisti mihi pergratum, quod librum ad me misisti; der Nebensatz stellt etwas fest, 'du hast mir das Buch geschickt', also feststellendes Perfekt, und der Hauptsatz spricht ein Urteil darüber aus, 'du hast mir damit einen Gefallen getan', also gleichfalls feststellendes Perfekt, das von einigen ja mit demselben Recht urteilendes Perfekt genannt wird.

Und wenn in den sogenannten iterativen Sätzen, z. B. cum litteras accepi, delector und cum litteras acceperam, delectabar eine Beeinflussung des Tempus des Nebensatzes durch das des Hauptsatzes vorzuliegen scheint, so ist auch dies nur eben Schein. Der Redende sagt acceperam, weil er sich schon in diesem Satze in die Vergangenheit versetzt, und eine als abgeschlossen vorgestellte Handlung der Vergangenheit wird eben durch das Plsqpf. bezeichnet.

Nur dann kann eine Beeinflussung im Sinne der konjunktivischen Angleichung oder Verschiebung stattfinden, wenn der Nebensatz keine temporale Selbständigkeit hat. Und solche Fälle kommen in der Tat vor. Einen haben wir schon oben (S. 158 f.) besprochen und erklärt: Cic. Off. I 40, 143 quae erant prudentiae propria, suo loco dicta sunt. Dieser Satz enthält die Umschreibung eines Begriffes, und Begriffe haben keine temporale Selbständigkeit, sie sind achronistisch. Andere Beispiele sind De or. III 72 quae ad rem publicam pertinebant und II 160 quae ad dicendi artem pertinebant. Zweitens kommt auch der Fall vor, daß der Nebensatz eine Tatsache enthält, aber eine Tatsache, die für alle Zeiten gilt, z. B. Tusc. IV 24, 54 bene nostri, cum omnia essent in moribus vitia, quod nullum erat iracundia foedius, iracundos solos morosos nominaverunt (wo zugleich dieselbe Art der Verschiebung in einem konjunktivischen Nebensatze vorkommt: cum essent). Auch hier ist die Verschiebung leicht zu erklären, denn was für alle Zeiten gilt, galt doch auch für den Zeitpunkt der Vergangenheit, den der Sprechende im Auge hat. Dieser

kann also für das achronistische est das präteritale erat einsetzen. Ein weiteres Beispiel ist Tusc. II 18, 43 vide ne ab ea (virtute), quae una ceteris excellebat, omnes nominatae sint. (Aber das von Kühner II S. 94 angeführte Beispiel Cic. Off. I 30, 109 ut Sullam et Crassum videbamus gehört nicht hierher, denn videbamus steht hier, weil Sulla und Crassus damals nicht mehr lebten.) Wenn man von diesen verhältnismäßig selten vorkommenden Fällen absieht, gibt es keine indikativische Tempusangleichung. Dies gilt auch für den Fall, daß ein indikativischer Nebensatz von einem Satze abhängt, in dem ein Praes. historicum steht. Hug hat in dem oben erwähnten Aufsatz auch diesen Fall einer Untersuchung unterzogen. Das objektive Ergebnis dieser Untersuchung ist, daß in den weitaus meisten Arten von Nebensätzen dasjenige Tempus steht, das auch nach historischem Perfekt stehen würde, z. B. Bell. Gall. I 5, 1 Helvetii id, quod constituerant, facere conantur, ut e finibus suis exeant; VII 43, 4 quae tametsi Caesar intellegebat, tamen mitissime legatos appellat; Bell. civ. I 5, 3 decurritur ad illud extremum senatus consultum, quo numquam ante descensum est. Und das ist auch sehr natürlich, denn alle diese Sätze enthalten ja keine Erzählung, stellen keines der einzelnen Ereignisse dar, aus denen sich der vom Schriftsteller erzählte Vorgang zusammensetzt, sondern sind Anmerkungen, die der Schriftsteller dem Texte der Erzählung hinzufügt. So erzählt Cäsar in der ersten Stelle nur, daß die Helvetier die Auswanderung ins Werk zu setzen versuchen; daß sie sie beschlossen, hat er schon vorher erzählt, jetzt weist er nur auf diesen Beschluß zurück. Und an der zweiten Stelle enthält der Nebensatz eine Anmerkung des Schriftstellers Cäsar, durch die uns das Verhalten des Generals Cäsar ins rechte Licht gerückt wird. Ebenso deutlich ist es an der dritten Stelle, daß der Nebensatz keine Erzählung enthält, sondern eine Betrachtung des Schriftstellers, zu der ihm das im Hauptsatz erzählte Faktum den Anlaß gibt. Ausnahmen sind sehr selten, eine findet sich Caes. B. civ. II 20, 8 quod penes eum est pecuniae tradit, wo das Präsens est steht, trotzdem der Satz eine Anmerkung des Schriftstellers enthält. Sobald aber der Inhalt des Nebensatzes ein Glied in der Kette der einzelnen Ereignisse bezeichnet, kann sehr wohl des Praes. hist. stehen, z. B. Caes. Bell. civ. II 11, 2 id ubi vident, mutant consilium = id vident, extemplo mutant consilium. Cic. Caec. 7, 19 paucis diebus, posteaquam videt, denuntiat = videt et paucis diebus post denuntiat. Caes. Bell. Gall. VII 4, 3 quoscumque adit ex civitate, ad suam sententiam perducit = complures adit, eos omnes perducit. Oder der Nebensatz enthält die Umschreibung eines Begriffes, z. B. Caes. B. civ. I 3, 1 misso ad vesperum senatu omnes, qui sunt eius ordinis, evocantur = alle Männer senatorischen Ranges. Ebd. II 15, 3 miles ... operi quae sunt usui sine periculo supportat = alles zur Herstellung von Schanzen dienliche Material. Hierher gehören auch die Nebensätze, die den Begriff des höchstmöglichen Grades u. ä. ausdrücken, z. B. Caes. B. Gall. I 7, 1 quam maximis potest itineribus in Galliam contendit. Daß der Satz einen bloßen Begriff enthält, zeigt sich darin, daß das Verbum potest auch ausgelassen werden kann. Und selbst wenn man diesem Satz einen tatsächlichen Inhalt zuschreiben will

= quam max. potest itin. contendere, contendit, so kann doch, da der Nebensatz dieselbe Handlung meint wie der Hauptsatz, nicht gut ein andres Tempus stehen als in diesem.

Das Ergebnis dieser Betrachtung ist also: in indikativischen Nebensätzen finden sich nur geringe Spuren einer Tempusangleichung.

5. Versuch einer schulmäßigen Fassung der Regel. Eine schulmäßige Fassung der Regel über die Tempusangleichung oder -Verschiebung hat zur Voraussetzung, daß eine feste Grenze gezogen wird zwischen Haupt- und Nebentempus. Schon Wetzel (Beitr. S. 45 f.) hat dies versucht. Ich weiche von ihm in mehreren Punkten ab.

Was die indikativischen Tempusformen betrifft, so ist das Perfekt als Haupttempus nur dann anzusehen, wenn es einen aus einer abgeschlossenen Handlung der Vergangenheit hervorgegangenen Zustand der Gegenwart bezeichnet (präsentisches Perfekt), z. B. memini = ich weiß noch; oblitus sum = ich weiß nicht mehr. In dieser Bedeutung kommt es aber verhältnismäßig selten vor. Viel häufiger hat es feststellende Bedeutung, und in diesem Falle wird es als Nebentempus behandelt, s. Unters. S. 36.

Der Konjunktiv des Perfekts ist als Haupttempus anzusehen zunächst dann, wenn er einem präsentischen Perfekt entspricht, z. B. cum meminerim oder cum oblitus sim, quid dixeris, ferner überall da, wo er als Potentialis aufzufassen ist, und zwar zuerst in Hauptsätzen und in Sätzen mit si. Denn wenn auch in dem Satze si quis gladium deposuerit das Perfekt eine vollendete Handlung bezeichnet, so liegt doch keine Handlung der Vergangenheit vor, sondern es handelt sich bloß um die Vorstellung, die Annahme einer vollendeten Handlung, und diese Annahme bezieht sich auf die Gegenwart oder Zukunft des Sprechenden, nicht auf die Vergangenheit (in welchem Falle ja der Potentialis der Vergangenheit stehen müßte). Deshalb findet keine Tempusangleichung statt, z. B. Cic. Fin. II 18, 59 improbe feceris, nisi monueris, ne assideat. Verr. IV 52, 115 nemo est vestrum, quin, quemadmodum captae sint a M. Marcello Syracusae, saepe audierit, wo audierit als Potentialis aufzufassen ist, s. Unters. § 144. Auch als Prohibitivus und Optativus gilt der Coni. perf. selbstverständlich als Haupttempus, z. B. Cic. Att. VII 3, 2 ne dubitaris, quin, quod honestius, id mihi futurum sit antiquius. Auch der Concessivus wird als Haupttempus anzusehen sein (ein Beispiel, das zur Kontrolle dieser Behauptung herangezogen werden könnte, kenne ich nicht), denn wenn er auch die Bedeutung hat 'ich nehme einstweilen oder für jetzt etwas als festgestellt an' (s. Unters. § 60), z. B. Cic. Mil. § 46 quaesivit? quaesierit sane, und demgemäß quaesierit als der Coni. eines feststellenden Perfekts erscheint, so tritt doch die lose Beziehung zur Gegenwart des Redenden, die auch der Indikativ des feststellenden Perfekts immer noch hat, hier in dem Maße in den Vordergrund (einstweilen, für jetzt), daß er als Haupttempus anzusehen ist. Die Sache ist noch einfacher, wenn wir den Coni. concessivus als einen Potentialis ansehen, und weiter ist er doch nichts.

Als Potentialis und demnach als Haupttempus ist der Coni. perf. aber

ferner aufzufassen in den umschreibenden Relativsätzen, z. B. quis est, quin audierit und in den umschreibenden Sätzen mit ut, z. B. neque enim is es, Catilina, ut te pudor revocarit.

Dagegen als Nebentempus wird er überall da behandelt, wo er ein wirkliches Geschehensein (keine bloße Annahme, Aufforderung, Wunsch) bezeichnet, also in den Sätzen mit cum und den entsprechenden Relativsätzen, z. B. Cic. Tusc. I 44, 107 magna est culpa Pelopis, qui non docuerit, quatenus esset quidque curandum, hier ist esset nur deshalb möglich, weil docuerit als Nebentempus gilt = non enim docuit (feststellendes Perfekt), und ebenso in selbständigen Konsekutivsätzen, z. B. tam fortes fuerunt, ut non dubitaverint, quin in medios hostes irrumperent = itaque non dubitaverunt (feststellendes Perfekt).

Danach ergibt sich folgende Teilung.

1. Als Nebentempora gelten der Indikativ des Imperfekts, des Plusquamperfekts, des historischen und des feststellenden Perfekts (und der historische Infinitiv); ferner der Konjunktiv des Imperfekts, des Plusquamperfekts und des feststellenden Perfekts. (Der Konjunktiv des historischen Perfekts wird durch dieselbe Form bezeichnet wie der des Imperfekts.)

2. Als Haupttempora gelten alle andern Formen des verbum finitum, d. h. der Indikativ des eigentlichen Präsens, des präsentischen Perfekts, die beiden Futura und der Imperativ, ferner der Konjunktiv des Präsens und des präsentischen Perfekts und der Coni. perf. des Potentialis, Optativus, Prohibitivus und Concessivus.

3. Das historische und literatorische Präsens wird bald als Haupt-, bald als Nebentempus aufgefaßt.

4. Die infiniten Formen des Verbums werden erst durch das Tempus des Satzes, in dem sie stehen, temporal fixiert.

Die Regel selbst würde etwa folgendermaßen lauten:

I. In denjenigen konjunktivischen Nebensätzen, die einen das Prädikat des regierenden Satzes ergänzenden Begriff darstellen, tritt, wenn in diesem regierenden Satze ein Nebentempus steht, statt des Coni. praes. oder perf. gewöhnlich der Coni. impf. oder plsqpf. ein (Tempusangleichung). Und zwar bezeichnet der Coni. impf. die Handlung schlechthin, der des plsqpf. die abgeschlossene Handlung. — Hierzu würden noch folgende drei Anmerkungen kommen.

1. Hängt von einem solchen konjunktivischen Nebensatze noch ein zweiter konjunktivischer Nebensatz ab, so tritt auch hier Tempusangleichung ein, wenn sie in dem übergeordneten Nebensatze eingetreten ist, z. B. timeo, ne hostes impediant, quominus pons conficiatur, aber timui, timebam u. s. w., ne hostes impedirent, quominus pons conficeretur.

2. Nach einem historischen oder literatorischen Präsens kann die Tempusangleichung erfolgen, kann aber auch unterbleiben.

3. Keine Angleichung an das Tempus des regierenden Satzes findet in denjenigen konjunktivischen Nebensätzen statt, die eine selbständige temporale

Geltung haben, sondern es steht da immer dasjenige Tempus, das stehen würde, wenn der Satz auch äußerlich selbständig wäre. [Solche Sätze behalten auch in Abhängigkeit von einem Praes. hist. den Coni. impf. und plsqpf. bei.] Hierbei ist zu bemerken, daß der Coni. impf. in solchen Sätzen die Handlung schlechthin ausdrückt, daß er also sowohl einem Impf. als auch einem Perf. hist. entspricht (z. B. cum interrogaretur = interrogabatur und interrogatus est). Hängt von einem solchen konjunktivischen Nebensatze noch ein andrer konjunktivischer Nebensatz ab, so tritt, wenn jener erste Satz, der wegen seiner temporalen Selbständigkeit in diesem Falle als regierender Satz gilt, ein Nebentempus enthält, gewöhnlich Tempusangleichung ein.[1]) NB. Diese dritte Anmerkung, die ja nur die negative Ergänzung zu der Regel I darstellt, kann zunächst, um den Schüler nicht zu verwirren, außer Betracht bleiben.

II. In allen konjunktivischen Nebensätzen ohne Unterschied, wenn sie in innerlicher Abhängigkeit stehen, d. h. wenn der Sprechende ihren Inhalt als Gedanken des Subjekts, von dem er spricht, hinstellen will (indirekte Aussage und Frage), kann bei regierendem Nebentempus statt des Coni. praes. oder perf. der Coni. impf. oder plsqpf. eintreten (Tempusverschiebung).[2]) In der Or. obl. unterbleibt die Verschiebung häufig, oft tritt auch Wechsel zwischen Anwendung und Unterlassung der Tempusverschiebung ein. In den indirekten Fragesätzen ist die Tempusverschiebung nur dann Regel, wenn sie eine wirkliche Frage darstellen.

Diese Tempusverschiebung wird aber nicht in einem besonderen Kapitel zu erörtern sein, sondern da, wo die Sätze, in denen sie vorkommt, behandelt werden, d. h. in den Kapiteln über indirekte Rede und Frage. Und da würden folgende 'Anmerkungen' zu geben sein.

1. Im Bereiche der innerlichen Abhängigkeit können der Coni. praes. und perf. auch futurische Bedeutung haben, z. B. Caesar dixit: si obsides dent, pacem se facturum esse = si obsides dabitis, pacem faciam. Demgemäß können auch die durch Tempusverschiebung dafür eintretenden Konjunktive des Impf. und Plsqpf. auch futurische Bedeutung haben: si obsides darent, pacem se facturum esse. Ebenso quaesivit, quid ille facturus esset, si amici eum deseruissent. (Sogenannte Ersetzung des Futurs, s. S. 151 f.)

[1]) Welches die konjunktivischen Nebensätze der einen, und welches die der anderen Art sind, kann schon hierbei angegeben werden. Außerdem aber wird in den einzelnen Kapiteln der Grammatik, in denen die verschiedenen Arten der Nebensätze behandelt werden, jedesmal darauf hinzuweisen sein, ob und wann hier Tempusangleichung eintreten kann. So wird z. B. in dem Kapitel über konsekutives ut zu unterscheiden sein: 1. Prädikatsumschreibende Sätze, z. B. Sittius non is homo est, ut putaret (oben S. 80). 2. Erklärende Sätze, z. B. Siciliam ita vexavit, ut restitui non possit (oben S. 80). 3. Ergänzungssätze, z. B. accidit, ut omnes Hermae deicerentur. Und es wird zu bemerken sein, daß nur in den unter 3 genannten Sätzen Tempusangleichung eintritt.

[2]) Wenn ich hier die beiden Arten des sprachlichen Vorgangs auch durch zwei verschiedene Ausdrücke 'Angleichung' und 'Verschiebung' bezeichne, so will ich damit auf die verschiedene Entstehung beider Arten hinweisen, selbstverständlich aber würde es für den Unterricht genügen, für beide Arten den einen Ausdruck 'Tempusverschiebung' anzuwenden.

2. Ein Impf. oder Plsqpf., das schon in der direkten Rede, sei es im Indikativ, sei es im Konjunktiv, stehen würde, muß in der innerlichen Abhängigkeit stehen bleiben, gleichviel ob im Hauptsatze ein Haupt- oder ein Nebentempus steht, z. B. dicit oder dixit, se unum esse, qui adduci non potuerit, ut iuraret, weil es unabhängig heißen würde: adduci non potui, ut iurarem. Ebenso dicit oder dixit se ex civitate profugisse, quod solus neque iureiurando neque obsidibus teneretur, weil es unabhängig heißen würde: profugi, quod tenebar. Cic. Man. 8, 21 dico ab eodem imperatore classem magnam, quae ad Italiam raperetur, superatam esse = classis, quae rapiebatur, superata est.

3. Was die Tempora in der indirekten Frage betrifft (damit sind nur solche Sätze gemeint, die die indirekte Frage enthalten, nicht die von diesen etwa abhängigen Nebensätze zweiten Grades), so ist davon auszugehen, daß es hier, ebenso wie in einem infinitivischen Aussagesatz, nur drei Tempora gibt. Wie außer den Formen dicit se id facere und dicit se id facturum esse nur noch die Form dicit se id fecisse möglich ist, obwohl es direkt auch keißen kann id faciebam neben id feci, so kommt auch in der indirekten Frage außer den Formen quaerit, num id faciat und quaerit, num id facturus sit nur noch die Form quaerit num id fecerit zur Anwendung, obwohl es direkt neben num id fecisti auch heißen kann num id faciebas. (Diese Ausdrucksweise ist aber selten, s. Unters. § 69, und deshalb kommen auch Fälle wie meministi, quanta esset admiratio (Lael. 2) so selten vor, daß sie unberücksichtigt bleiben können, s. Wetzel, Gymn. a. a. O. Sp. 717). Demgemäß sind bei Anwendung der Tempusverschiebung nur folgende drei Formen möglich:

quaesivit num id faceret
„ „ „ facturus esset
„ „ „ fecisset.

Was die Übersetzung aus dem Deutschen betrifft, so wird es sich empfehlen, wie dies schon von verschiedenen Seiten vorgeschlagen worden ist, den Schülern die Anweisung zu geben überall, wo innerliche Abhängigkeit vorliegt, und zwar auch da, wo im regierenden Satz ein Haupttempus steht, also von einer Tempusverschiebung nicht die Rede sein kann, dem ganzen Satzgefüge die Form der Unabhängigkeit zu geben, z. B. 'sie fragten ihn, ob er, falls etwas Unerwartetes geschehe, nach Klazomenä gebracht werden wolle'. Unabhängig lautet der Satz: visne, si quid acciderit, Clazomenas auferri. Für visne tritt zunächst der Coni. velitne und für das Futur acciderit der Coni. acciderit ein, daraus wird durch Tempusverschiebung velletne und accidisset. 'Sei überzeugt, daß ich, seitdem ich als Redner aufgetreten bin, immer darauf bedacht war, dir möglichst nahe zu stehen' = ut primum attigi, spectavi semper, ut tibi possem quam maxime esse coniunctus. Nun geht attigi in attigerim über, das nicht weiter in attigissem übergehen kann, da ja im regierenden Satze kein Nebentempus steht; possem muß natürlich stehen bleiben. Und so ist auch an der schon angeführten Stelle Cic. Rosc. Am. 25, 70 sapientissimum fuisse dicunt Solonem, eum qui leges scripserit jeder Zweifel ausgeschlossen, daß es

nicht scripsisset heißen kann. Denn unabhängig würde der Satz lauten sapientissimus fuit Solo, is qui leges scripsit. Der Modus obliquus heißt scripserit, eine Verschiebung in scripsisset ist undenkbar, weil dicunt ein Tempus der Gegenwart ist. Nur bei vorausgehendem dicebant wäre scripsisset möglich.

Zum Schlusse dieses Aufsatzes, der, weil ich meine Ansicht gründlich entwickeln und ausführlich begründen wollte, umfangreicher, als ich erwartet hatte, ausgefallen ist, bleibt mir nur noch übrig, den Wunsch und die Hoffnung auszusprechen, daß dieser mein Versuch 'Licht in das Dunkel der lateinischen Consecutio temporum zu bringen', um einen Ausdruck Wetzels zu gebrauchen, nicht bloß von den Forschern auf dem Gebiete der lateinischen Grammatik, sondern auch von meinen Fachgenossen einer unbefangenen Beurteilung und Prüfung unterzogen wird.

DIE IDEALISIERTE (STILISIERTE) GESCHICHTE DES GRIECHISCHEN ALTERTUMS AUF DEM HUMANISTISCHEN GYMNASIUM

Eine nicht gehaltene Rede

Von Hermann Peter

Otto Kämmel hat auf der Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins treffende Worte gegen moderne Forderungen an den Geschichtsunterricht der höheren Schulen gesprochen (abgedruckt in diesen Jahrbüchern II 15 ff.), Worte, die um so tieferen Eindruck machen mußten, als gerade er in seinen Geschichtswerken von Anfang an die neuen Ergebnisse der Geschichtswissenschaft verwertet hat. Kaum ernst zu nehmen war der Einfall, die Jugend von Sedan und Leipzig über Leuthen und Fehrbellin nach Salamis und Marathon zurückzuführen; mehr Beachtung verdiente der Gedanke, sie mit den Fragen, die jetzt die Welt bewegen, bekannt und gegen Irrlehren, besonders der Sozialdemokratie, fest zu machen; indes auch seine Verwirklichung stößt auf schwere Bedenken; abgesehen von manchem anderen würde sie durch die unvermeidliche Einfügung der Politik in den Unterrichtsplan manchen selbständig denkenden Lehrer in der Entfaltung seiner Persönlichkeit und seiner Überzeugung beschränken, den Geist des Widerspruchs bei den Jünglingen von achtzehn und neunzehn Jahren, einem besonders dazu geeigneten Alter, wachrufen und einen dem gewollten entgegengesetzten Einfluß ausüben. Von der höchsten Wichtigkeit aber ist eine Entscheidung, vor die die neueste Entwicklung der Wissenschaft der Geschichte unsere Schulen gestellt hat.

Es sind bald hundert Jahre her, daß sie durch Niebuhr selbständig gemacht und gegründet wurde; der verschiedene Wert der literarischen Berichterstattung und die Bedeutung der Urkunden wurde erkannt, noch bei seinen Lebzeiten beutete Böckh das ganze damals verfügbare Material und die von ihm erschlossenen Inschriften systematisch zu der Beantwortung wissenschaftlicher Fragen aus, nach dem Preis des Getreides in Attika, Lohn, Zins und der gesamten Lebensweise und Staatsordnung seiner Bewohner. Sein Staatshaushalt der Athener hat in den Kreisen der Fachgenossen die verdiente Anerkennung sogleich gefunden, aber fürs erste nur geringe Nachfolge. Der von Winckelmann auf dem Gebiete der Kunst, von ihm aus auf dem der Literatur durch Goethe, Schiller, W. v. Humboldt inaugurierte Idealismus, der das gesamte Griechentum mit strahlendem, blendendem Licht umgab, ließ die wirtschaftliche

Betrachtungsweise nicht aufkommen. Erst allmählich fing man an, es schärfer ins Auge zu fassen, zunächst die Stammesunterschiede zu erkennen und sich mit der Eigenart der einzelnen Völker in Mythus, Religion, Verfassung, Geschichte zu beschäftigen; es folgte die Zeit der Verfassungskämpfe, die besonders in Deutschland die Aufmerksamkeit großer Kreise auch auf andere Völker und auf ihre und die eigene staatliche Entwicklung lenkten; die Ausdehnung des Blicks auf den weiten Horizont der Geisteswissenschaften und der Kunst sprengte den engen Rahmen, der das geschichtliche Interesse auf die Politik eingeengt hatte. Die gewaltigste Umwälzung aber hat in der Geschichtswissenschaft die wirtschaftliche Bewegung hervorgerufen, seitdem das neugegründete deutsche Reich um die realen Güter des Lebens in den für seine Existenz notwendigen Wettkampf mit den übrigen Völkern der Erde hat eintreten müssen. Muß nicht auch ihr der Geschichtsunterricht Eingang in die höheren Schulen gewähren, die sich bis dahin mit der Wissenschaft in enger Fühlung gehalten haben?

Wir sollen von der Geschichte der Vergangenheit für die Gegenwart lernen, und in dieser Aufgabe sehen die Gegner des humanistischen Gymnasiums die hauptsächliche, manche die einzige Berechtigung der Stellung des Altertums auf höheren Schulen. Nun wird geschlossen, daß, da die Wirtschaft jetzt die Entwicklung der Völker bestimmt und die Gesetze der Entwicklung überall die gleichen sind, sie auch im Altertum gegolten haben müssen. Demnach greift die Wissenschaft auf die Böckhschen Anfänge zurück, für die jetzt ihre Zeit gekommen ist, und es ist erklärlich, daß, je mehr sich die Gelehrten dieser Richtung in diese Seite der Forschung vertiefen, sie desto weiter der Überschätzung der wirtschaftlichen Bedeutung für das Leben der Völker auf Kosten der Geistesgröße einzelner Männer nachgeben. Nachdem einmal der Theoretiker der Sozialdemokratie, Marx, den Satz aufgestellt hat, daß die Ideen durchaus abhängig seien von der wirtschaftlichen Bewegung, ist es eine scheinbar folgerichtige Übertragung auf das Betreiben der Geschichte, wenn der Verfasser einer in manchen Beziehungen mit Recht gerühmten griechischen Geschichte, Jul. Beloch, demjenigen, der noch in den großen Männern die treibende Kraft der Entwicklung sieht, nicht in den Volksmassen, rät, lieber seine Hand von der griechischen Geschichte zu lassen. Ein höheres Ziel steckt sich die Leipziger Schule Lamprechts in der Erforschung der allgemein sozialpsychologischen Entwicklungsstufen; sie seien bei jedem Volke die gleichen, also typisch, und so müßten erst diese Typen ermittelt werden, ehe man die Bedeutung eines Individuums und einer einzelnen Handlung bemessen und ihnen ihre Stellung in der Weltgeschichte anweisen könne.

Wird dies Ziel je erreicht werden? Wird es je erreicht werden können? Wird je so viel Material zusammengebracht werden, daß man das Ergebnis von Zeit und Ort unabhängig wird fassen können? Gerade die griechische Geschichtschreibung erinnert an die durch diese Abhängigkeit gezogenen Schranken. Als vor 50 Jahren das Werk von George Grote erschienen war — bezeichnenderweise von einem englischen Geldmann und Politiker , machte es

namentlich in Deutschland großes Aufsehen durch den breit und sachkundig ausgeführten wirtschaftlichen Hintergrund, auf dem es die politischen Ereignisse sich abspielen ließ; jetzt erscheint eben dieser Teil der Arbeit wertlos, weil der Verfasser ein Anhänger des Freihandels, des Manchestertums war und dieses bekanntlich fast vollständig abgewirtschaftet hat; nicht viel anders steht es mit der Verherrlichung der athenischen Demokratie, die die unbefangene Würdigung der vorausgegangenen Verdienste der Adelsherrschaft lange Zeit verhindert hat. Selbst wenn man einmal so weit gekommen zu sein glauben sollte, ein aprioristisches Konstruieren zu versuchen, die Männer werden nicht aussterben, deren mächtige Persönlichkeit sich nimmermehr in die Schablone eines Systems einzwängen läßt. Hier liegt die Unmöglichkeit begründet, eine sichere Brücke von den Naturwissenschaften zu jener Richtung der Geschichtswissenschaft zu schlagen. Wir staunen die Fortschritte an, die jene in dem letzten halben Jahrhundert gemacht haben, aber ihr Gebiet hat seine Grenzen, nicht der ganze Mensch fällt in sie hinein, und daran muß eine Übertragung der besonderen naturwissenschaftlichen Methode, soweit sie nicht die jeder wissenschaftlichen Forschung ist, auf die Geschichtswissenschaft notwendigerweise scheitern. C. Wachsmuth hat in seiner Leipziger Rektoratsrede von 1898 ('Über Ziele und Methoden der griechischen Geschichtschreibung') die durch die Freiheit in der Bewegung des Individuums gezogenen Grenzlinien zwischen der naturwissenschaftlichen und philologisch-historischen Forschung wieder scharf und nachdrücklich gezogen, und auch die Wiederaufnahme der von den Naturwissenschaften ausgegangenen Schleicherschen Lehre in die Sprachwissenschaft durch die Junggrammatiker stößt mit der Annahme der unbedingten Herrschaft der Analogie auf starken Widerspruch. 'Wer', sagt O. Hoffmann sehr richtig (in Krolls Altertumswissenschaft S. 54), 'jede Ausnahme auf eine generelle Ursache zurückführen will, verschließt sich den Weg, der in die Eigenart der sprachlichen Persönlichkeit hineinführt'.

Es bedarf keiner Worte, daß der Geschichtslehrer als Mann der Wissenschaft selbst die wirtschaftlichen Verhältnisse Griechenlands und sein gesamtes kulturelles Leben studiert haben muß; er kann dies auch im Unterricht nicht entbehren; denn die bleibende Größe eines Mannes beruht eben darauf, daß er seine Zeit versteht, klarer und tiefer als sie sich selbst, nicht allein die politische Geschichte, und sich an die Spitze ihrer Bewegung stellt, und diese Einsicht müssen die Abiturienten eines Gymnasiums ins Leben mitnehmen. Aus diesem Hintergrund aber muß sich der große Mann in voller Figur herausheben, und zu ihrer Ausstattung gehören z. B. auch die Anekdoten, selbst die als ungeschichtlich erwiesenen; sehr fein ist bemerkt worden: 'Je größer der Mann, desto größer die Gefahr der Verschleierung'; gewiß, aber die von den Zeitgenossen erdichteten oder auf ihn übertragenen Anekdoten lassen ihn uns deutlicher vor die Augen treten als lange und eingehende Schilderungen. Niemand hat ihr ewiges Recht besser gewürdigt als Plutarch, der, jahrhundertelang viel bewundert und eben wegen dieser Einsicht viel gescholten, erst jetzt allmählich wieder zur Geltung gelangt, seitdem man ihn als Persönlichkeit im

Zusammenhang mit seiner Zeit zu fassen bestrebt ist, hoffentlich auch noch einmal auf der Schule, wenigstens durch seine beiden spartanischen Heldenkönige Agis und Kleomenes.

Hier geht die den Lehrern auf den höheren Schulen und auf den Universitäten gemeinsame Aufgabe auseinander. Der Mann der Wissenschaft empfindet keine höhere und reinere Freude als die, der Wahrheit näher zu kommen, er begeistert sich an dem Gedanken, die Seele eines Menschen, eines Volkes bis in seine Tiefen zu durchdringen, für ihn ist nichts klein, wie Lessing es auszusprechen gewagt hat, er muß alle das Handeln beeinflussenden Momente, die inneren und die äußeren erforschen und darf an keinem Gebiet der Kulturgeschichte vorübergehen, ohne es zu studieren; für ihn ist die bloße Erkenntnis Selbstzweck. Auf der Universität genießt er das Vorrecht seine Schüler auch in das Werden der Wissenschaft einzuführen, um von da aus das in der Gegenwart Gewordene zu verstehen, und zu ihren Jüngern heranzubilden, und darf es der Allmacht der Wissenschaft und der Einwirkung der eigenen Persönlichkeit überlassen, daß sie einst selbstverleugnende, wahrheitsliebende, feste Männer werden. Auf den höheren Schulen aber würde er seine Pflicht versäumen, wenn er nicht den Lehrstoff je nach dem Verständnis der zu unterrichtenden Altersklasse und nach der aus ihm zu gewinnenden charakterbildenden Kraft aussuchen, ordnen und gestalten wollte. Er muß dabei viel Entsagung üben, und einem jungen Lehrer wird es oft schwer fallen, vor seinen Schülern mit den eben angeeigneten, zuweilen wohl schon erarbeiteten Ergebnissen der Wissenschaft, für die sein Herz glüht, zurückzuhalten und zu ihnen hinabzusteigen: je weniger Zeit aber die Anhäufung des Lehrstoffes und die Gleichmäßigkeit der Ansprüche der einzelnen Fächer für den erziehlichen Zweck jetzt läßt und je höher der in seine Aufgabe sich hineindenkende und -wachsende Schulmann diesen letzteren würdigt, um so entschlossener wird er auf die Verwertung desjenigen, wofür er nicht mindestens den größeren Teil seiner Schüler zu gewinnen und anzuregen hofft, verzichten, ohne darum sein Ziel, durch Wissenschaft zur Wissenschaft zu erziehen, aus den Augen zu verlieren. Leider findet diese durch die Pflicht der Jugenderziehung gebotene Entsagung gerade bei denen, die auf dem von dem Gymnasium gelegten Fundament weiter zu bauen berufen sind, nicht immer volles Verständnis und verdiente Anerkennung. Trotzdem will ich versuchen, eine die neuesten Ergebnisse der Wissenschaft, wie sie auf den Universitäten vorgetragen werden, nicht übernehmende Darstellungsweise der griechischen Geschichte auf dem Gymnasium zu vertreten, selbst auf die Gefahr hin, als ein Lehrer verurteilt zu werden, der ihnen nicht genügend gefolgt ist[1]) und noch auf dem veralteten Standpunkt von E. Curtius steht, oder sich von 'allgemein gültigen Wahrheiten' und dem Leben abkehrt und für das Nächstliegende blind ist.

[1]) Ich bekenne dankbar, daß viele Lücken in meiner Kenntnis der Literatur durch A. Bauers Bericht bei Bursian (1887—88) und in den 'Forschungen zur griechischen Geschichte' 1888—1898 und durch Th. Lenschaus Berichte bei Bursian und bei Kroll (Altertumswissensch. in den letzten 25 Jahren) ausgefüllt worden sind.

Die Griechen sind in ihrer Glanzzeit stolz nicht auf einzelne Männer, sondern auf ihr Volk gewesen; der einzelne besaß ein Recht zu seiner Existenz nur in der Zugehörigkeit zu der Gesamtheit. Als Äschylos die Schlacht bei Salamis acht Jahre nachdem sie geschlagen seinem Volke in einer Tragödie vorführte, nennt er zahlreiche persische Führer bei Namen, aber keinen einzigen Mitbürger, wie bei den Römern der alte Cato in seinen Ursprungsgeschichten nur Konsuln, Prätoren u. s. w. Taten tun läßt, ihre Namen als gleichgültig verschweigt, er, der einen tapferen karthagischen Elephanten durch Namennennung ausgezeichnet hat. Wenigstens sind bei dem griechischen Tragiker die einzelnen Momente der Schlacht historisch treu dargestellt worden, anders als dreiviertel Jahrhundert später in dem Nomos des Dichters und Komponisten Timotheos von Milet, der die gleiche Schlacht unter dem allgemeinen Typus einer Seeschlacht feiert. Jedes Volk liebt es, die Helden der Sage nach seinem Bilde zu gestalten; wie Claude Lorrain und Poussin, Lessing und Preller einzelne Teile von wirklichen Landschaften zu einem idealen Ganzen verbanden und ihre heroischen oder stilisierten Gemälde schufen, so kann man auch von stilisierten Helden reden. Die Griechen haben die Freiheit der Stilisierung weit ausdehnen können, da sie überhaupt Sage und Geschichte nicht durch eine bestimmte Grenzlinie schieden — Ephoros ist damit unter den Redeschülern nicht durchgedrungen — und nicht gelernt hatten, das Recht der Persönlichkeit auf geschichtliche Wahrheit anzuerkennen; haben sie doch nur Miltiades nach der Schlacht bei Marathon der Ehre gewürdigt, ihn auf dem sie bei der Nachwelt verherrlichen sollenden Gemälde in der Stoa Poikile erkenntlich darzustellen. Ihre natürliche Eigenart künstlich zu stilisieren, die von Wilamowitz das Charakteristische der griechischen Literaturgeschichte nennt (Kultur der Gegenwart I 8 S. 16), wurde durch die alles einzelne abstreifende und das Tatsächliche verflüchtigende Rhetorik unterstützt und gefördert. Verehrungsvoll blicken wir zu dem athenischen Volke auf, wie es uns Thukydides in seiner Leichenrede gezeichnet hat, aber die Bewunderung gebührt mindestens ebensosehr wie dem Volke der Kunst und dem Patriotismus des Geschichtschreibers, und was diese Gaben in der Schilderung des Volkes geleistet haben, das kehrt in der einen Persönlichkeit wieder, in der des Perikles. Thukydides rückt ihn erst in den Vordergrund, als der Gegensatz zwischen Sparta und Athen sich zu dem Kampf Spartas gegen Perikles zugespitzt hat; nun aber nimmt er unser Interesse allein in Anspruch; es werden in seinem Werke überhaupt wenig Personen genannt, noch weniger individualisiert, selbst diese zum Teil nur, um als Folie für die 'stumme Verherrlichung' des Perikles zu dienen; denn während er die Bürgerschaft in der Leichenrede nach allen Seiten hin durch das beredte Wort eines Mitbürgers charakterisiert, verhält er sich diesem selbst gegenüber objektiv, allerdings nur scheinbar, in Wahrheit erzählt er die Tatsachen so, daß seine Leser zu einer anderen Meinung gar nicht kommen können als zu der von ihm beabsichtigten, und dies, ohne daß sie seine Beeinflussung merken; wenn er einmal ein Urteil über ihn einflicht, so legt er es anderen in den Mund, und wenn er ihn selbst reden läßt, so ge-

schieht es immer im entscheidenden Zeitpunkte, in dem eine Äußerung von ihm zu erwarten war; wir vergessen die Maske, die der Künstler geschaffen, und 'hinter den Tagesfragen, die Perikles erörtert, steigt ein geschlossenes und überzeugendes Bild überhaupt auf.'[1]) Von seinem Aussehen erfahren wir daher nichts, von seinem Privatleben so gut wie nichts und von seinem inneren Leben nur so viel, als es zur Erklärung geschichtlicher Ereignisse erforderlich ist. Desto reichlicher fällt der Glanz des Spiegels, in dem er die Athener gezeigt hat, auf ihn zurück.

Natürlich unterscheiden sich Homers Achilles und Odysseus und das Urbild der Helden, das Sage und Dichtung mit den Zügen des Volkes umsponnen hat, in anderer Weise als der Thukydideische und wirkliche Perikles oder der Platonische und Xenophontische Sokrates. Aber stilisiert hat Thukydides wie die Reden und selbst die eingeflochtenen Urkunden, so die Charaktere, und die geschichtliche Forschung muß versuchen, über ihn hinauszukommen; wir dürfen es z. B. als ein sicheres Ergebnis bezeichnen, daß Themistokles wie aus göttlicher Eingebung die den Athenern von der Natur gewiesenen Wege schärfer erkannt und rücksichtsloser beschritten hat als der πρῶτος ἀνήρ des Thukydides, mag man ihn nun einen Parteimann oder einen Parlamentarier nennen.

Gleichwohl haben diese stilisierten Gestalten ihren geschichtlichen Wert. Wollen wir die Eigenart des gesamten Volkes ergründen und von ihr ein möglichst vollständiges Bild gewinnen, so helfen uns dabei die Eigenschaften, mit denen es seine großen Männer ausgestattet hat, in hervorragendem Grade; wir entnehmen aus ihnen, welche es ganz besonders geschätzt und wie es selbst zu sein gewünscht hat: von diesem Standpunkt aus betrachtet, sind sie in Wahrheit historisch. Auch die Porträts berühmter Meister, z. B. die der Päpste Julius' II. und Leos X. von Rafael, geben uns ein getreueres Bild des ganzen Mannes, als es der besten Photographie möglich gewesen sein würde, die ihn uns immer nur in einem einzigen Moment und einer vorübergehenden Stimmung darstellen kann.

Als die praktische Aufgabe des Geschichtsunterrichts wird angesehen, durch die aus einer pragmatischen Geschichtsdarstellung gewonnenen Kenntnisse für das Verständnis der Gegenwart vorzubereiten. Einfache und durchsichtige, ewig geltende Gründe haben das Handeln des griechischen und römischen Volkes bestimmt und können daher am leichtesten von der Jugend begriffen werden. Schon dies ist ein Gewinn, noch schwerer aber wiegt der der Anleitung, in den viel verwickelteren Verhältnissen der Neuzeit Wichtiges von Unbedeutendem zu scheiden und das für die Zeit, das Volk, den Fall Charakteristische herauszufinden; denn selbst die Gegner des humanistischen Gymnasiums werden einen Schüler der Obertertia oder Untersekunda — in der ersteren Klasse pflegt die Geschichte jetzt in Sachsen, in der höheren in Preußen vor-

[1]) Ivo Bruns, Das literarische Porträt der Griechen S. 3 ff. Durch den frühen Tod des Kieler Gelehrten ist leider die Lösung des Problems der Geltung der Individualität im Altertum wieder vertagt.

getragen zu werden —, auch in einer modernen Anstalt, nicht für so entwickelt halten, daß er die Kultur des eigenen Volkes ohne die Zuhilfenahme eines fremden verstehen könnte. Wir wollen das Steuer unserer Politik in den Händen von Männern wissen, die sich die Erfahrungen der Weltgeschichte zunutze gemacht, selbst etwas mit Urteil gesehen, innerlich erlebt haben und so, in ihrem Charakter gefestigt, sicher auf ein klar erkanntes Ziel hin das Schiff des Staates lenken. Glücklicherweise blickt ein zum Jüngling heranwachsender Knabe zu einem solchen Manne mit Ehrfurcht empor, aber seine Gedanken und seinen Charakter in der Tiefe zu erfassen, dazu ist er nicht im stande, wenn, um Untiefen zu vermeiden, die seinen Augen verborgen bleiben, die Fahrt kreuz und quer geht. Und doch muß er es lernen, sich in ihn so zu versenken, daß sich seine Ehrfurcht mit Enthusiasmus paart. Denn der Satz Goethes behält seine Wahrheit, daß er das Beste ist, was wir von der Geschichte haben. Also in das Leben und die Taten eines jugendlichen Volkes muß der Jüngling hineingeführt werden, um in ihm mit seinen Empfindungen und Gedanken völlig heimisch zu werden und durch die fremden die eigenen zu erziehen und zu gestalten. Wo aber finden wir geeignetere Vorbilder als bei den Griechen? So viel auch der einzelne irrte, er strebte vorwärts, der Verwirklichung des εἶδος zu, das je nach der Geistesrichtung und dem Können in dem einzelnen eine besondere Gestalt annahm, aber doch immer ein Ideal war, und zwar wie das gesamte Volk ein jugendliches, um so edler und höher, je weiter sich der Geistesflug emporschwingen konnte. Deshalb haben sich unsere größten Geister mächtig zu ihnen hingezogen gefühlt und durch sie belehrt und begeistert unser Volk zu der Höhe der Empfindung erhoben, die zum Abschütteln des fremden Joches nötig war. Denn auch Begeisterung muß erzogen werden, — nicht durch Reden über sie, dadurch wird die Jugend eher abgestoßen: durch fremde Taten und Worte muß ihr Herz sich unwillkürlich packen und ergreifen lassen, sie muß sich in die fremden Personen hineinversetzen und mit ihnen zittern, aufatmen und triumphieren. Als das deutsche Volk die Jungfrau von Orleans und gar den Tell im Theater sah, da vergaß es, daß Franzosen und Schweizer sich gegen ihre Unterdrücker empörten, es jubelte lauten Beifall schon bei der Mahnung zu der nationalen Pflicht. Und was hier die Kunst unseres Dichters leistete, das vermag bei der Beschäftigung mit der Geschichte das Handeln eines anderen Volkes und seine Gestaltung durch die Überlieferung bei der Jugend um so sicherer, je sympathischer ihr das eines jugendlichen Volkes und seine Verklärung durch ein solches sein muß. 'Gleich heißt der Jugend alles schändlich oder würdig, bös oder gut' sagt Wallenstein. In Wirklichkeit fehlen Flecken an keinem Menschen und keiner geschichtlichen Gestalt, und nur zu leicht verdunkeln diese das Licht eines Bildes in den Augen der das Leben noch nicht kennenden Jugend, verkehren wohl gar das Urteil, so daß ihr das Würdige schändlich, das Gute bös erscheint: kann da der Erzieher es nicht verantworten, wenn er die Idealisierung oder Stilisierung, wie sie die Griechen ersonnen haben, beibehält? Länger als zwei Jahrtausende hat die Aufopferung der den Gesetzen getreuen 300 Spar-

taner die Völker zur Nachahmung begeistert: wollen wir diesen reinen Eindruck durch die Einfügungen der vorausgegangenen Mißstimmungen stören? Wie bitter hat unser Bismarck über die Nörgelei seiner Deutschen geklagt, wie schwer hat er selbst unter ihr gelitten! Die Erinnerung an eine ungemischte Freude begleitet durch das Leben; sie entspringt auch aus anderen Quellen, namentlich unseren Dichtern, aber wir können zu gar nicht genug unseren Schülern den Zutritt eröffnen und wollen die aus dem Griechentum sprudelnde dem für dasselbe gerade so empfänglichen Alter verschütten? Lassen wir sie sich begeistern und gewöhnen, die Lichtseiten aufzusuchen, und aus ihnen den edlen Genuß reiner Freude schöpfen! Auch durch die Begeisterung für fremder Völker Patriotismus fördern wir die Erziehung zu national denkenden und empfindenden und, wenn die Reihe an sie kommt, national handelnden Männern.

Aus dem Sichversenken in die Betrachtung großer Männer erwächst aber der Jugend noch ein anderer ethischer Gewinn. Sie sieht Persönlichkeiten vor sich, mannhaft und entschlossen, Begeisterung versetzt sie in ihr inneres Leben, erzeugt den Wunsch und Willen der Nachahmung und hilft zur Festigung des eigenen Charakters; zugleich lernt sie gerade aus der griechischen Geschichte die Schwere der Verantwortlichkeit kennen, die der Einzelne, der 'amtslose Demagog' auf sich lädt, wenn er aus eigenem Entschluß über das Wohl und Wehe seiner Mitbürger bestimmen will. Die Schrift, die hier die Geschichte in großen Zügen schreibt, wird für sie zur Lehre auch in kleinen Verhältnissen und Aufgaben, sie beobachtet sich und empfindet, wie überall mit der Freiheit des Handelns die Verpflichtung zur Selbstprüfung zunimmt, und das Gefühl der Verantwortlichkeit kann in der Schule des Lebens nicht früh genug geweckt und groß gezogen werden. Die Einwirkung auf die Charakterbildung richtet sich vielfach nach dem Naturell, die nämliche ist bei dem einen mehr, bei dem anderen weniger kräftig, Verantwortlichkeit ist ein nie versagender Faktor.

Für den Schulmann ist also die erziehliche Kraft des Unterrichts in der griechischen Geschichte von der größten Wichtigkeit. Wenn sie nicht die allgemeine Bildung und Erziehung zu fördern und über sie einen idealen Schimmer auszubreiten vermöchte, so könnten diejenigen recht bekommen, die sie aus dem Lehrplan einer höheren Schule verbannen wollen. Bei einem großen Teil der sie Durchlaufenden trägt wirklich die bloße Kenntnis ihrer Tatsachen[1]), auch der wirtschaftlichen, nicht dazu bei, ihm den Weg durch das weitere Leben zu ebnen. Wird aber die Berechtigung der Schule ihre erziehliche Bedeutung hervorzukehren eingeräumt, so ergibt sich daraus die, alles fernzuhalten, was sie stören könnte, und dazu rechne ich namentlich die sozialdemokratische Lehre der Abhängigkeit der Ideen von der wirtschaftlichen Bewegung und die Belochsche von der treibenden Kraft der Entwicklung der

[1]) Ich sehe diese also nicht mit P. Cauer in seiner letzten sonst so wirksamen Zurückweisung der Angriffe der Gegner des humanistischen Gymnasiums ('Die deutsche Erziehung' im Humanistischen Gymnasium XVI 175) für alle seine Schüler als Selbstzweck an.

griechischen Geschichte durch die Volksmassen. Ihre Verbreitung würde die nach dem Idealen dürstende Seele eines Obertertianers oder Untersekundaners vergiften und in der Jugend eine wahre Verwüstung anrichten. Mit der Begeisterung entwickelt sich in ihr das Streben nach oben, das *αἰὲν ἀριστεύειν*, und was wird ihr gegeben? Die Wahrheit, daß der einzelne nichts vermag, daß es sein Schicksal unweigerlich sein wird, in der großen Masse sich schieben zu lassen. Da muß er den Mut verlieren; das Pflichtgefühl ist noch nicht so ausgebildet, daß er in der Arbeit, welcher Art sie auch sei, seine Befriedigung sucht und findet, er erlahmt, denkt gleichgültig über den Erfolg seiner Leistungen und läßt sich nun wirklich schieben. Man hat dem humanistischen Gymnasium auch den Vorwurf gemacht, daß es durch seine eingehende Beschäftigung mit dem klassischen Altertum demokratische Gesinnung in seiner Jugend großziehe. Wer so spricht, der hat über den Gang der Geschichte der beiden berühmten Republiken nicht nachgedacht. Sie verdanken ihre Blüte der Selbstverleugnung jedes einzelnen Bürgers, der sein Aufgehen in dem Staat für selbstverständlich hielt; wer würde sie nicht bewundern? und welcher Lehrer würde nicht in warmen und ernsten Worten ihre Großartigkeit zur Empfindung zu bringen versuchen? Aber wer würde nicht zugleich auf den Umschwung in der Auffassung der Pflichten gegen den Staat hinweisen und aus der Geschichte warnend und mahnend vor Augen führen, wie, sobald der Egoismus, dessen Emporkommen im Staatsleben heutzutage mit der Anerkennung der Berechtigung des Individualismus untrennbar verbunden und daher nicht auszurotten ist, sich regte und die alte Gesinnung ins Wanken geriet, die untergrabene republikanische Verfassung schweres Unheil über Athen und Rom heraufbeschwor, bis dort Fremdherrschaft dem Streit der Parteien Ruhe gebot, hier zur letzten Zeit ein kluger Mann erstand, der nach hundertjährigem Blutvergießen dem erschöpften und, wie es schien, dem Untergang geweihten Staat auf fünf Jahrhunderte noch einmal seine Existenz sicherte. Wahrhaft gefährlich ist dagegen die Betonung der wirtschaftlichen Bewegung und ihrer Bedeutung. Diese Lehre spricht dem Individuum überhaupt den freien Willen ab, so daß von da nur noch ein kleiner Schritt zu dem Gesetz der Kausalität ist, durch das vor fünfzig Jahren der Engländer Buckle alles, was Bücher las, aufregte; in einem bestimmten Zustand der Gesellschaft muß, so lehrte er, eine gewisse Anzahl von Menschen ihrem Leben ein Ende machen[1]), oder, folgerte ein Kritiker, weil in jedem Jahr eine bestimmte Anzahl Menschen den Tod in der Themse suchte, so wurde der Unglückliche, der in der Silvesternacht in ihr starb, nicht durch eigene Eingebung, sondern durch ein unwiderstehliches Gesetz getrieben. Seine auf Grund reicher Gelehrsamkeit scharfsinnig aufgebauten allgemeinen Gesetze haben mit ihrem philosophisch zurechtgestutzten Materialismus damals manchen Kopf berückt und sind die Ursache von vielen und schweren inneren Kämpfen geworden. Das Gebäude ist verfallen und wird nur selten noch aufgesucht. Wer an die Macht des Geistes glaubt, der wird sich auch durch die

[1]) Geschichte der Zivilisation in England, deutsch von Ruge I[6] 23 ff.

neuesten Darstellungen der griechischen Geschichte in dem Glauben an den endlichen Sieg einer sittlichen, göttlichen Weltordnung nicht irre machen lassen und wird, um ihn als Lehrer auf seine Schüler zu übertragen, seinen Unterricht so einrichten, daß die treibende Bewegung in der Geschichte ihnen in den großen Männern und in den Ideen überzeugend entgegentritt.

Man wird einwenden, daß er sich dadurch gegen die hohe, erhabene Göttin der Wissenschaft vergeht. Aber ist es nicht in der letzten die gesamte Entwicklung des griechischen Geistes mit tief eindringendem Verständnis überblickenden und von wahrhafter Wissenschaftlichkeit getränkten Geschichte der griechischen Literatur (von Wilamowitz in der Kultur der Gegenwart I 8 S. 228) mit allem Nachdruck in der Schlußbetrachtung betont worden, daß von einem typischen Verlaufe nicht die Rede sein könne, und daß diese ganze aus sich erwachsene Literatur von keinem Volke gemacht sei, sondern von dem Wollen und Können einzelner gottbegnadeter Menschen, das am Ende auch das Volk bezwingt?

Ja, die idealisierte griechische Geschichte scheidet nicht scharf Wahrheit und Dichtung. Indes eben darum übt sie eine so breite und tiefe Wirkung aus. Einen historisch gerichteten Sinn wird es auf das lebhafteste interessieren, den wirklichen Don Carlos und Egmont und die wahrhaftige Geschichte von der Erhebung der Schweiz kennen zu lernen; den Durchschnitt der Gebildeten aber läßt dies Thema kalt, und ich habe nach einem Vortrag die Äußerung des Bedauerns oder Unwillens darüber gehört, daß durch ihn die ergreifende Gestalt des Tell zertrümmert worden sei. Klopstock hat unsere deutsche Mythologie nach seiner Auffassung bei uns eingebürgert; wir sind darüber belehrt worden, daß sie von der Wahrheit abweicht, und doch, so viele Bücher sich auch bemüht haben, diese uns näher zu bringen, die unhistorische will ihr nicht Platz machen. Sogenannte historische Romane dürfen auf einen größeren Leserkreis rechnen als Geschichtswerke; die von ihnen geprägten Gestalten werden unbefangen als geschichtliche hingenommen und lassen die echten nicht aufkommen — jedenfalls ein Zeugnis für die Macht der idealisierten Geschichte auf das jugendliche, der Begeisterung bedürftige Gemüt eines zum Jüngling heranreifenden Knaben.

Ferner: wenn jetzt die Einführung in den Geist des Altertums immer wieder nachdrücklich von dem humanistischen Gymnasium verlangt wird, so vollzieht diese viel wirksamer und sicherer das Bild eines Mannes, zu dessen Gestaltung die Griechen selbst alle die edlen Eigenschaften, deren sie sich rühmten und die sich selbst jeder wünschte, geliehen hatten, die Erzählung eines Vorgangs, in der sie alles Häßliche, Entehrende abgestreift hatten, damit ihr Volk in reinem Glanze strahle. Ist dies als echte Schöpfung griechischen Geistes nicht auch Wahrheit? wenigstens im Sinne des griechischen Volkes selbst, über dessen unentwickelte Vorstellung den Jüngling aufzuklären später noch Zeit genug ist?

Für Schüler der mittleren Klassen halte ich seine Geschichte mit dem Jahr 338 v. Chr. für abgeschlossen. Über den Anfang wird man sich schwer

einigen. Die nach dem Homerischen Troja suchenden Ausgrabungen Schliemanns haben durch die methodischer vorgehenden Nachfolger einen weit darüber hinausreichenden Erfolg gehabt. Sie haben uns über eine uralte Kultur in den untersten Schichten des Palastes von Knossos belehrt, die der Kamaresvasen im dritten Jahrtausend vor Chr., und den Zusammenhang ihrer Kunst mit der ägyptischen und orientalischen, und die im XV. Jahrh. blühende mykenische, in deren Zeit die Zerstörung Trojas durch einen argivischen König fällt. Die dazwischen liegende Zeit ist indes in dichtes Dunkel gehüllt — nicht einmal die in Kreta gefundenen Schriftzeichen sind entziffert worden, die uns über das Stammesverhältnis zu den Hellenen aufklären könnten —; auch die Geschichte der nächsten Jahrhunderte hellte sich erst wieder mit dem Homerischen Zeitalter auf, von dessen Entwicklungsstufen uns die Gedichte eine Vorstellung geben; die dorische Wanderung wird trotz Beloch als geschichtliche Tatsache anerkannt, aber sowohl sie als die nächste Zeit bis zu der Gesetzgebung Lykurgs liegt in der Dämmerung der Sage, und das Licht, welches auf die letzteren zu fallen scheint, ist erst durch spätere, tendenziöse Künstelei erzeugt worden. Der zusammenhängende Vortrag wird nicht vor dem athenischen Archontat und der spartanischen Verfassung einsetzen können; wie viel der Lehrer über die Vorzeit mitteilen will, dem lege ich keine prinzipielle Bedeutung bei. Am Ende aber möchte er sich mit einem Überblick über die makedonische Geschichte begnügen; durch eine ausführlichere Behandlung erwächst Schwierigkeit für den griechischen Unterricht.

Die von den Griechen idealisierte Geschichte hört mit der Schlacht bei Chaironeia auf; sie versucht noch Alexander den Großen als ihren Fortsetzer und als Rächer Griechenlands an seinem Erbfeind zu feiern, aber hier würde ihre Idealisierung ihm und noch mehr seinem Vater, der vielleicht noch größer dachte, bitteres Unrecht tun. Die Tore müssen geöffnet werden, um den ganzen Osten des damals bekannten Erdkreises überschauen und wie die Wechselwirkung zwischen Orient und Griechenland in der Urzeit von der Höhe des Standpunktes von E. Meyer, so die sich jetzt dort abspielenden weltgeschichtlichen Ereignisse und die Entwicklung und Ausbreitung des Hellenismus verstehen zu können. Dazu werden aber erst die Primaner reif. Die römische Geschichte wird jetzt in Unter- oder Obersekunda gelehrt: auch da ist die Zeit noch nicht gekommen, um die welthistorische Mission des Volkes, die Fortführung des Lebenswerkes Alexanders und die Vorbereitung des Bodens für das Christentum, in ihrer ganzen Größe und Bedeutung zu erfassen. Mein Vorschlag geht also dahin, in den Klassen Obertertia bis Unterprima die Geschichte des griechischen, römischen und deutschen Volkes, eines jeden in seiner charakteristischen Eigenart, zu behandeln und in der Oberprima die innere Verbindung herzustellen und das ganze Gebiet von der Höhe der Weltgeschichte aus zu umspannen.

So retten wir auch den Zusammenhang mit dem altklassischen Unterricht.. Demosthenes, der begeisterte und begeisternde Patriot, den Niebuhr in seinen Vorlesungen einst einen Heiligen genannt hat, wäre geliefert, wenn für

die Schüler seine edle, aber doch kurzsichtige Politik schon ihren Schatten geworfen hätte. Man brauchte noch gar nicht mit Beloch ihn 'bei all seiner sonstigen Größe doch im Grunde seines Charakters gemein und ohne wahren Adel der Seele' zu nennen, blind gegen alle anderen Interessen Athens infolge des Fanatismus gegen Philipp, gegen welchen er den Kampf 'frivol und in einer perfiden, hinterlistigen Weise vom Zaun gebrochen habe': selbst eine viel maßvollere Aussprache würde hinreichen, das Urteil in einem Jüngling zu vergiften, der noch nicht imstande ist, den Menschen an dem Maße seiner Zeit zu messen und zu würdigen, zumal über einen Schulautor, dessen Sprache ihm Mühe macht, ohne daß er durch das Verständnis ihrer hoheitsvollen Schönheit belohnt würde. Über ihn würde ebenso der Stab gebrochen werden wie über Cicero, bei dem die Verurteilung seiner staatsmännischen Tätigkeit das Auge für die Würdigung seiner hohen schriftstellerischen Verdienste nicht nur unter Schülern geblendet hat; schön und treffend betont Fr. Leo in der kürzlichen Besprechung seiner Bedeutung für die Kultur der Gegenwart, daß seine Lebensanschauung noch die altrömische Haltung besaß und er in jeder bedeutenden geistigen Bewegung seine Wirkung bewährt hat und es ferner tun wird; 'wenigstens das Sekundanerurteil sollte in der Diskussion über seinen Schatten minder hörbar sein' (S. 339).

An Herodot, Thukydides, Xenophon wird nur von einzelnen gerüttelt, aber wenn wir einmal anfangen, die literarischen Größen, die unsere Väter verehrt und bewundert und durch die sie sich Geist und Gemüt gebildet haben, vor der Jugend rücksichtslos zu kritisieren, ohne die Zeit, in der sie gelebt, zu beachten, so kommen auch diese an die Reihe, und wir gewöhnen sie, alle (auch die Helden der Tat — ich erinnere nur an Epaminondas) nach dem Maßstab der Gegenwart zu messen und den Zusammenhang mit den Vorgängern und den Zeitverhältnissen zu lösen, und es bleibt in einem unreifen Menschen nur der Eindruck zurück, daß wir es doch herrlich weit gebracht haben; es wird vergessen, daß unsere ganze Kultur auf die Arbeit von Jahrtausenden gegründet ist. Die Lösung der historischen Aufgabe des humanistischen Gymnasiums ist nicht zum wenigsten durch die innere Verbindung des Studiums der Klassiker mit der Geschichte bedingt (durch geschichtliches Verständnis und geschichtliche Würdigung jedes Werkes und jedes Schriftstellers zunächst in seiner Zeit und nach seinem Wollen, wie v. Wilamowitz (S. 2) sagt): sie wird erschwert oder als unnütz verschrien; der im Durchschnittsmenschen nun einmal nicht zu tilgende Fehler, es sich bequem zu machen und nach seiner Einbildung unnötige, nichts einbringende Mühe zu vermeiden, tut auch das Seinige; an die Stelle der deutschen Bescheidenheit, die in historischer Erkenntnis und Bildung wurzelt, tritt eitle Selbstverblendung, die allein nach dem noch fragt, was ist. Möge unser Volk vor dieser Verschiebung der Geistesrichtung in dem Kreise seiner Gebildeten bewahrt werden! Mögen wir nicht einst wehmütig klagen, daß ihm die heiteren Sonnen erloschen sind, die seiner Jugend Pfad erhellt, die Ideale zerronnen, was einst so schön, so göttlich war, der rauhen Wirklichkeit zum Raube geworden ist!

BERICHT
ÜBER DEN SECHSTEN ALTPHILOLOGISCHEN FERIENKURSUS IN BONN AM 12., 13. UND 14. APRIL 1905

Von Bernhard Huebner

Daß die altphilologischen Ferienkurse in Bonn für die rheinischen Altphilologen an den höheren Lehranstalten eine willkommene Quelle der Belehrung, ja mehr als dies, ein wissenschaftliches Bedürfnis geworden sind, dürfte auch der sechste Kursus wiederum bewiesen haben, wenn er auch, von 53 Altphilologen besucht, wohl zumeist infolge der Verlegung der Osterferien, weniger Teilnehmer zählte als der vorhergehende. Immer wieder wurde es dankbar empfunden, daß die Vertreter der alten Philologie an der Bonner Universität Zeit und Mühe opferten, um vor einem Auditorium praktischer Schulmänner wichtige Gebiete der altphilologischen Wissenschaft zu überschauen und dabei mancherlei Neues zu bieten, was anregend und befruchtend zu wirken vermöchte.

Um so lebhafter trat auch wiederum bei den Teilnehmern der Wunsch hervor, in einem kurzen Bericht die wissenschaftlichen Tatsachen, die in den Vorträgen behandelt wurden, gesammelt und festgehalten zu sehen. Diesem Wunsche entsprechend haben sich daher die meisten der Herren Dozenten in dankenswerter Weise bereit gefunden, den Inhalt ihrer Vorträge in gedrängter Kürze selbst zusammenzufassen und zur Verfügung zu stellen. Für die übrigen Vorträge lagen ausreichende Notizen vor, so daß es möglich wurde, auch deren Inhalt zu skizzieren.

Für diesen sechsten Kursus waren folgende Vorträge angekündigt:

1. Professor Dr. Elter, 'Über einige neuere griechische Inschriften'.
2. Professor Dr. Brinkmann, 'Über Horaz Sat. I 8'.
3. Professor Dr. Löschcke, 'Priene, ein hellenistisches Städtebild'.
4. Professor Dr. Jacobi, 'Die Entwicklung der syntaktischen Grundbegriffe (Subjekt, Prädikat, Objekt) vom Standpunkte der Sprachvergleichung'.
5. Dr. Deubner, 'Die Hiketiden des Äschylos'.

Der Kursus wurde Mittwoch, den 12. April, $10^1/_4$ Uhr eröffnet, und zwar sprach zuerst:

Professor Dr. Elter 'Über einige neuere griechische Inschriften'. Der Vortragende hat seine Ausführungen folgendermaßen zusammengefaßt:

'Nachdem Prof. Elter die Erschienenen begrüßt und den sechsten Ferienkursus mit einigen freundlichen Worten über das *συμφιλολογεῖν* mit Männern der Schulpraxis eröffnet, wandte er sich dem Thema seines Vortrages zu; statt allgemeiner Betrachtungen über Epigraphik und dgl. wolle er an ausgesuchten Proben aus den Funden des letzten Jahrzehnts ein Bild geben von dem ununterbrochenen reichen

Zuwachs an neuen Urkunden und der mannigfaltigen Belehrung für alle Gebiete des griechischen Lebens. Allen Teilnehmern wurde ein Bogen eingehändigt, auf dem zunächst in bequemster Weise eine Übersicht über die Inschriftenpublikationen, die großen Corpora und die Spezialsammlungen und sonstige epigraphische Literatur zusammengestellt war, die der Vortragende durch einige orientierende Bemerkungen erläuterte; weiter waren darauf 24 Inschriftentexte zum Abdruck gebracht, teils mit, teils ohne Ergänzungen, die der folgenden Besprechung in freier Verbindung, so wie eins zum anderen führte, zugrunde gelegt und bald kürzer, bald ausführlicher, soweit es die Zeit erlaubte, behandelt wurden. Es wird sich auch für die Besitzer des Blattes empfehlen, die Inschriften in der typographischen Reihenfolge aufzuzählen: Dublette eines Psephismas von der Akropolis und aus Eleusis, Vorschriften für das Betreten eines unbekannten Tempels in Eresos, Aufzeichnung der Pythionikenliste des Aristoteles in Delphi, das Vaterunser auf einer Tonplatte. Kaiserliches Schreiben an einen Galatischen Hoflieferanten, Delisches Ehrendiplom für Scipio Africanus, Die milesischen Parapegmen, Begräbnisverbot aus Nisyros, Die Bäckerinnung von Alexandrien. Aus einem Epigramm des Simonides, Wegezolltarif aus Koptos, Verleihung des Bürgerrechts an die Kombattanten von Phyle. Tempelverbot aus Paros, Einführung von Kupfergeld mit Zwangskurs aus Kreta. Das einzige erhaltene Psephisma des Demosthenes. Das Archilochosdenkmal aus Paros, Die häusliche Einrichtung des Alkibiades, Weinverbot für Sportsmen aus Delphi, Ehrung der Knossier für einen Kriegschirurgen aus Kos, Die Vereinsstatuten der Iobacchia zu Athen, Gesetz der Nomotheten über den athenischen Mauerbau, Das Getreidegesetz von Samos, Brief der Kaiserin Plotina betr. die Wahl des Vorstehers der epikurischen Schule, Trilinguis des Cornelius Gallus aus Philae.

Es war ein sehr abwechslungsreiches Bild, das da aufgerollt wurde, und in der Erörterung kamen die mannigfachsten Dinge zur Sprache: Griechisches Kalenderwesen, die Einführung des Julianischen Kalenders in der Provinz Asia, die Soterbezeichnung, die Parische Marmorchronik, Amphiktyonendekrete. Alter der Siegeslisten, memoria damnata, Orden und Auszeichnungen, Parasema, die Römer und die griechischen Ehrendekrete, *δημιόπρατα*, Staatsverträge, der Ruhm Athens, Bedeutung der Inschriften für Textgeschichte und Kritik, nummus und *νομίζειν*, Schicksale der Inschriften, Presbyter in Ägypten. Vereinswesen, Ostraka u. dgl. mehr.'

Der Vortrag hatte sich auf die Zeit von $10^1/_2$—1 Uhr früh und 5—6 Uhr nachmittags verteilt.

Dazwischen sprach (4—5 Uhr nachm. und am 13. April 10—11 Uhr vorm.) Prof. Dr. H. Jacobi 'Über die Entwicklung der syntaktischen Grundbegriffe (Subjekt, Prädikat, Objekt) vom Standpunkte der Sprachvergleichung'.

Den Inhalt gibt er selbst in folgenden Worten wieder: Prof. Jacobi stellte unserer, von logischen Gesichtspunkten ausgehenden Analyse des Satzes in Objekt und Prädikat die Auffassung der indischen Grammatik gegenüber, nach der der Satz einen Vorgang darstellt. Dieser wird zerlegt in die eigentliche Handlung (*kriyā*) und die Faktoren (*karaka*), durch die sie zu stande kommt; erstere wird durch das Verbum ausgedrückt. Von den Faktoren sind für unsere Betrachtung zwei, Agens (*kartṛ*) und Objekt (*karman*), die wichtigsten. Diese werden am Verbum ausgedrückt als aktive bezw. passive Personalendung oder, soweit das nicht geschieht, durch Nomina im Instrumentalis bezw. Akkusativ. Daß für das primitive Sprachgefühl der Agens wichtiger als das Subjekt erscheint, zeigt die Konstruktion des

Absolutivum im Sanskrit. Das Absolutivum ist eine unflektierbare Verbalform, die temporale Nebensätze ohne Subjekt bildet; als letzteres ist nicht das Subjekt des Hauptsatzes, sondern der Agens desselben zu ergänzen, gleichgültig ob der Agens durch den Nominativus oder Instrumentalis ausgedrückt ist. Diese Annahme durch andere Erscheinungen nicht indogermanischer Sprachen stützend, deutete Jacobi den Nominativ als ursprünglichen Agens-Kasus. So ließe es sich erklären, daß die Neutra Sing. im Indogermanischen entweder keine Endung haben oder bei den *O*-Stämmen die Akkusativendung. Denn da die ursprünglichen Neutra lebhlose Dinge bezeichneten, konnten sie nicht wohl als Agens der Handlung fungieren und waren daher in der Nominativform nicht gebräuchlich, also ohne *s*. Dagegen erschienen sie als Objekt der Handlung häufig, die *O*-Stämme also mit *m* des Akkusativs. In dieser Form erschienen darum die Neutra, als sie bei fortschreitender Sprachentwicklung später im Nominativ zugelassen wurden. Das *s* des Nominativ ist wahrscheinlich aus dem bestimmten Artikel entstanden, für dessen Verwendung in dieser Funktion einige nicht indogermanische Sprachen insofern eine Analogie bieten, als in ihnen teils der Nominativ, teils der Akkusativ, teils beide Kasus gemeiniglich keine Endung haben, aber eine Endung nehmen, wenn sie bestimmt sind. Von diesem Gesichtspunkte aus erklärt sich, daß die Feminina auf *ā*, *iā* u. s. w. das Nominativ-*s* nicht nehmen und Abstrakta ihrer Natur nach unbestimmt sind. Außerdem müßten sie, um als Agens aufzutreten, personifiziert gedacht werden, und der Personifikation von Abstrakten widerstreben manche Sprachen, z. B. das Japanische.

Die materielle Grundanschauung als Basis der Satzverhältnisse überwog in primitiven Sprachen die logische, welche nach Subjekt und Prädikat fragt. Letztere gewann bei höherer geistiger Entwicklung an Bedeutung. Aber der Nominativ ist auch im Indogermanischen nie reiner Subjektskasus geworden, insofern er ebensowohl als Prädikatskasus (beim Prädikatsnomen) fungiert. Auch der Objektskasus läßt sich nicht aus logischen Bedingungen der Satzverhältnisse erklären, sondern nur aus dem Begriff der Handlung. Des weiteren erläutert dann der Vortragende die angedeuteten Prinzipien zur Beurteilung der ursprünglichen Satzverhältnisse an sprachlichen Erscheinungen außerhalb des indogermanischen Gebietes.'

Der zweiten Hälfte dieser Darlegungen, die, wie schon gesagt, am zweiten Tage des Kursus zu Ende geführt wurden, war der erste Vortrag dieses zweiten Tages vorausgegangen, gehalten von Prof. Dr. Brinkmann 'Über Horaz Sat. I 8'.

Der Vortragende bezeichnete zunächst diese Satire als einen Gelegenheitsscherz, den er deshalb zur Besprechung gewählt habe, weil jetzt neue Hilfsmittel der Interpretation erschlossen seien und gerade hier besonders die Eigentümlichkeit der Satire als eines literarischen εἶδος sich erkennen lasse.

Hierauf gab er eine eingehende Übersetzung und Erklärung der gewählten Satire, wobei er Gelegenheit nahm, den Schauplatz der Handlung, den Park des Mäcenas (*horti Maecenatiani*) auf dem Esquilin, seine frühere Beschaffenheit und Verwendung, die Bedeutung der Priapusbilder darin, die rohe und ungeschlachte Form der hier von Horaz beschriebenen Priapusfigur, Zauber- und Beschwörungsszenen und ihre Beliebtheit namentlich in der Literatur der hellenistischen und Augusteischen Zeit, Zweck und Bedeutung der beim Zauber- und Beschwörungswesen gebrauchten Formeln, Zeremonien und Symbole zu behandeln und unter Einstreuung reicher Literaturnachweise zu beleuchten.

Dann warf der Vortragende die Frage auf: Wie ist nun aber Horaz auf das Motiv dieser Satire verfallen? Die Frage wurde richtig dahin beantwortet: Man

fand eines Tages, daß eins der Priapusbilder im Parke des Mäcenas in der sommerlichen Hitze einen Riß bekommen hatte; man lachte wohl darüber im Kreise des Bauherrn, und Horaz gab der Sache in der Satire eine Erklärung in humoristischer Form.

Aber, so erklärt der Vortragende weiter, damit ist nur der Anlaß zu dem Gedichte gegeben. Die Satire des Horaz ist mehr als ein harmloser Gelegenheitsscherz; das zeigt schon die Fülle der Einzelheiten, die Genauigkeit und Sachkunde, mit der auf das Zauberwesen eingegangen wird; denn es ist nicht als bloßes Beiwerk gedacht, wie es auch den Stempel des Typischen trägt. Aus der Ausgestaltung eines Witzes ergibt sich also eine Satire auf das wüste Treiben der Magier. Hier wurde nunmehr auf die 5. und 17. Epode des Horaz verwiesen, die denselben Stoff behandeln und gleich unserer Satire ebenfalls gegen die Canidia gerichtet sind. Der dreimalige Angriff auf diese Canidia hat zu der Vermutung geführt, daß dieses Weib eine Rolle im Leben des Horaz gespielt haben müsse; man dichtete so leicht einen Roman zwischen Horaz und Canidia. Es handelt sich aber bei allen dreien um eine dichterische Fiktion. Wichtiger ist es, sich auf den literarischen Standpunkt zu stellen. Nun ergab sich aus der Tatsache, daß allen drei Gedichten, den zwei Epoden und der Satire, eine verschiedene Stimmung zugrunde liegt, die Verschiedenheit auch dieser beiden Dichtungsgattungen überhaupt. Die Epoden sind Invektiven, ihr Ton ist Erbitterung und Hohn, die Satire dagegen ist auf den Ton des heiteren Spottes gestimmt, sie will Lachen und heitere Zustimmung erwecken. Die Epoden haben den Archilochos zum Vorbild, das *ἰαμβίζειν* ist ihr Wesen. Auch die Satire muß also Aufgabe und Wesen ihrer Gattung widerspiegeln. Das erklären auch die Äußerungen des Horaz, z. B. Sat. II 1, 85: *si quis opprobriis dignum latraverit.* Die Satire ist Darstellung und Rüge menschlicher Fehler, Sünden und Torheiten durch plastische Bilder, konkrete Erscheinungen; das Anekdotische ist überall nur Einkleidung. Sueton bei Diomedes erklärt auch die *satura* als ein *poema maledicum et ad carpenda hominum vitia compositum.* Nur hat die *satura* bei Horaz ihre besondere Regel: sie ist nicht leidenschaftliche Invektive, sondern scherzhaft humoristische Behandlung der *errores hominum.* — Hieran knüpfte nunmehr der Vortragende die Frage, wie denn Horaz zu dieser Theorie gekommen sei. Zur Beantwortung dieser Frage geht er auf Livius VII Kap. 2 näher ein, legt die dort in der Skizze des Bühnenspiels unterschiedenen vier Stufen dar und zeigt dann, gestützt auf Fr. Leo, Hermes 24 und Hendrikson (American journ. 1894), daß hier griechische Verhältnisse auf römische übertragen wurden, und daß das eigentliche Vorbild für die Livianische Vorstellung bei Aristoteles, Poetik, Kap. 4 über die Komödie zu suchen ist. Die nähere Erörterung und Vergleichung ergab, daß die drei hier wie dort angegebenen Entwicklungsstufen vollkommen identisch sind und speziell die *satura* der Livianischen Darstellung das konstruierte Gegenbild der *ἰαμβικὴ ἰδέα* bei Aristoteles ist. Der Urheber aber dieser Konstruktionen war nicht der Historiker Livius, was O. Jahn (Hermes) erwiesen hat, auch nicht Varro, auch kein zünftiger Grammatiker; vielmehr waren es jüngere Annalisten, die die Lücken der Überlieferung ausstopften, so daß also die dramatische *satura* aus der Geschichte des römischen Dramas auszuscheiden ist. Die wirkliche Geschichte der *satura* beginnt mit Ennius. Nunmehr diesem sich zuwendend, charakterisierte der Vortragende die *satura* des Ennius als eine Sammlung vermischter Gedichte, so daß sich Suetons Erklärung bei Diomedes bestätigt: *olim carmen, quod ex variis carminibus constabat, satura vocata est;* daher käme auch unter anderen Titeln, durch die man nach Gellius (Vorrede zu den noctes

Atticae) das Publikum anzulocken suchte, der Titel *πάγκαρπον* diesem Begriffe der *satura* am nächsten, etwa so viel wie ein Kuchen aus verschiedenen Bestandteilen. Nunmehr ging der Vortragende auf Lucilius näher ein und zeigte, wie jetzt mit der Bedeutung des Begriffes *satura* eine einschneidende Veränderung vor sich ging. Das oben zitierte *carmina maledica* u. s. w. war ihre Eigenart, und das Charakteristikum der viel gefeierten Lucilischen Poesie wuchs in das Wort *satura* hinein. In der Augusteischen Zeit ist nun der Bedeutungswandel völlig abgeschlossen, eine vollzogene Tatsache. Auch Horaz nimmt daher diese Bedeutung auf. Ähnlichen Bedeutungswandel zeigt z. B. auch das Wort *φιλόσοφος*, *φιλοσοφία*, *φιλοσοφεῖν*, ebenso die Begriffe Epigramm und Priamel. Also die Horazische Auffassung der *satura* ist der Lucilianus *χαρακτήρ*, modifiziert durch das Naturell des Dichters, das das *nimis acre* verbannte. So steht, und damit schloß der Vortragende, der Begriff der *satura* fest; abgeschlossen ward er mit Juvenal; an diesen, nicht an Horaz knüpft sich dann wieder der moderne Begriff an.

Den Schluß der Vorträge des zweiten Tages bildete der von Professor Löschcke angekündigte über Priene, dessen zweiter Teil auch den Schlußvortrag des dritten Tages und damit des ganzen Ferienkursus bildete. Dazwischen lag, den dritten Tag einleitend, der Vortrag von Dr. Deubner 'Die Hiketiden des Äschylos'.

Der Vortragende hat darüber selbst folgenden Bericht zur Verfügung gestellt:

Im XXI. Bande des Hermes (1886) S. 608, 1 hat Wilamowitz es ausgesprochen, daß die Hiketiden nach Sprache, Versmaß und Komposition das älteste Drama des Äschylos darstellten. Daß diese Ansicht noch keine allgemeine ist, beweist der Äschylosartikel der Pauly-Wissowaschen Realenzyklopädie, in dem die Hiketiden hinter die Perser gerückt sind.

Es verlohnt sich darum, die Komposition zu betrachten. Die Handlung ist bedeutender, als Bergk wollte, der im Dialog nur eine Verbindung der Chorgesänge erblickt: es findet sich ein starker Konflikt im 1. Akt, der einen günstigen Ausgang nimmt, der 2. setzt mit einem Höhepunkt ein, bringt die Peripetie und nimmt in einem schwächlichen Konflikt eine ungünstige Wendung, dann beginnt der 3. mit der höchsten Spannung, erreicht schnell die Lösung und endet, nach einer vorübergehenden Hindeutung auf die Konflikte des in der Tetralogie folgenden Dramas, mit einem rein paränetischen Epilog.

Dem dramatischen Vermögen stehen große Schwächen gegenüber. Der Chor bleibt nach dem 2. Akt nur deswegen auf der Bühne, weil sonst das Stück zu Ende wäre. Danaos muß zum Schluß herbeigeholt werden, statt daß er mit dem König kommt, dagegen sitzt er im 1. Akt lange Zeit schweigend da. Die Technik des zweiten Schauspielers ist noch unentwickelt: er ist zum Teil überflüssig, zum Teil nicht ausreichend. Der Chor ist der eigentliche Träger der Handlung, er steht in Konflikt mit dem König (1. Akt) und Danaos (2. Akt). Ihm gegenüber spielt Danaos zum großen Teil die Rolle des späteren Chors, als Berater, Ermahner, Ankündiger neuer Personen, ja auch den *ἄγγελος* gibt er ab.

Auch die Charakteristik des Chors ist farbiger als die des Danaos und des Königs. Diese wirken schwächlich. Die Einzelrollen erlangen erst allmählich ihre Bedeutung. Daneben ist die krasse Schilderung des Keryx ein Gegenstück, das über das Ziel schießt, weil die Kunst das Maß noch nicht gefunden hat.

Äußerlich drückt sich die dominierende Stellung des Chors darin aus, daß die Perser 504 lyrische Verse gegen 543 iambisch-trochäische aufweisen, die Hiketiden dagegen 573 lyrische gegen 467 iambische.

Den altertümlichen Charakter beweisen auch die Riten an der *κοινοβωμία* und die zahlreichen *ἐπικλήσεις* der Götter, vor allem des Zeus (vgl. Maaß, De Aeschyli Supplicibus S. XXXII ff.).

Alle die hervorgehobenen Züge rücken die Hiketiden über die Perser hinauf. Dazu paßt der chronologische Ansatz, der sich aus den Versen 132 *κ* (144 *ω*) ff. ergibt: *θέλουσα δ' αὖ θέλουσαν ἁγνά μ' ἐπιδέτω Διὸς κόρα, ἔχουσα σέμν' ἐνώπι' ἀσφαλές.*

Διὸς κόρα kann nur Athena sein. Eine genaue Prüfung der Homerstellen, in denen *ἐνώπια* vorkommt, und der dazu gehörigen Scholien ergibt, daß das Wort *ἐνώπια* die einander gegenüberliegenden Innenwände eines Torwegs bezeichnet. Übertragen kann es vom Propylaion selbst gebraucht werden. An der obigen Stelle sind also die Propyläen der Akropolis zu verstehen, welche und in welchem Zustande sie immer waren. Das Wort *ἀσφαλές* bezieht sich auf die Sicherheit der Akropolis (und des Landes) vor der Persergefahr. Also sind die Hiketiden bald nach 479 aufgeführt, die Perser folgen 472.'

In das Gebiet antiker Architektur und Kunst führten nun die den zweiten und dritten Tag abschließenden Vorträge von Prof. Löschcke: 'Priene, ein hellenistisches Städtebild'.

Im Auditorium maximum, unterstützt durch zahlreiche und vortreffliche Lichtbilder, hatte der Vortragende seine Zuhörer versammelt; er berührte einleitend zunächst kurz die Geschichte der Ausgrabungen von Priene, die Hoffnungen, die man im Hinblick auf die geschichtlichen Schicksale der alten Stadt auf diese Ausgrabungen bauen zu dürfen geglaubt hatte, indem man meinte, die ganze hellenische Kultur ab ovo hier zu finden, und charakterisierte dann den Wert des wirklich Gefundenen: 'Wir haben etwas ganz anderes gefunden; das alte Priene lag an anderem Platze; wo? wissen wir nicht. Wir haben aber ein griechisches Profil geschenkt erhalten, ein Stadtganzes.' Dann ging er auf die geologische Beschaffenheit des Gebietes ein, erläuterte die Lage von Milet, des Vorgebirges Mykale, der Stadt Priene und zeigte, wie der Mäander den Busen ausgefüllt und eine fruchtbare Ebene sich vorgeschoben hat, so daß jetzt Priene weiter vom Meere abliegt. Dann gab er nach dem Stadtplane der preußischen Ausgrabungen ein Bild von der Lage der Akropolis und der Oberstadt, 371 m. der Terrasse, die sich zur Ebene, 5 m über dem Meeresspiegel, herunterzieht. Mauern gehen rings um die Stadt, 36 m hoch liegt das Gymnasium, 79 m hoch der Marktplatz, 97 m hoch der Athenatempel, 130 m das Demeterheiligtum; Felsstufen führen zur Akropolis hinauf. Stadt und Akropolis sind kaum miteinander verbunden; Ober- und Unterstadt bilden zwei getrennte Welten. Dabei erläuterte der Vortragende den Bau der Mauer, die, aus Quadern gleichmäßig geschichtet, eine bestimmte Tradition erkennen läßt, deren Träger die Ionier gewesen sind. Die Unterstadt zeigt rechtwinklig sich schneidende Straßen, in der Richtung N—S bergaufsteigend, treppenförmig, in der Richtung O—W eben und gepflastert, die von N—S 3,50 m, sonst 7 m breit, ohne Trottoir. Vergleichsweise wurde erwähnt, daß Pompeji im I. Jahrh. vor Chr. gepflastert war, Rom damals noch nicht, Priene dagegen schon in Alexanders Zeit. Darnach ward die Wasserversorgung von Priene behandelt; oben, am Fuß der Akropolis, befand sich das Reservoir; das Wasser wurde in Röhrenleitungen abgeführt mit starkem Gefälle, 65 m, streckenweise 130 m, in offene Abflußkanäle. In den Straßen befanden sich laufende Brunnen. Überall also zeigt sich das Bestreben, der Einwohnerschaft ein gesundes Dasein zu schaffen. Das Straßennetz, rechtwinklig angelegt, zeigt eine geschaffene Stadt; anders z. B. Athen; seine krummen Straßen

zeigen eine allmählich gewordene Stadt. Die Straßen erheben sich übereinander; das Musterbild ist Alexandria. Hier ergaben sich interessante Vergleiche mit den Stadtanlagen des Hippodamos im Piräeus und Thurii, sowie mit Pompeji und anderen römischen und etruskischen Städten. Auch Palaikastro auf Kreta aus mykenischer Zeit, Babylon, Turin, Aosta und Trier wurden zum Vergleiche herangezogen, der mit einem Hinweis darauf schloß, wie groß das Römertum selbst noch im Sterben gewesen sei, wie aber das Beste aus dem Griechentum stamme; dafür eben hätten die Ausgrabungen von Priene den Blick geschärft.

In weiteren Bildern und Erörterungen wurde nun der Marktplatz mit den ihn umgebenden Säulenhallen und Gebäuden gezeigt, die Stadthalle, der Altar, die Basen von Ehrendenkmälern längs der Straße, mit Vorliebe halbrunde Bänke, das Asklepieion und das theaterförmig angelegte, mit Sitzreihen für 640 Personen versehene Ekklesiastikon. Nebenher ergab die Frage, ob dieses Gebäude ein *βουλευτήριον* gewesen sein könne, die Notiz, daß Priene höchstens 4000 oder 5000 Einwohner hatte, darunter etwa 2500 männliche Bewohner, und an stimmberechtigten Bürgern etwa 600. Wigand hat es *ἐκκλησιαστήριον* genannt. Oder war es ein Odeion oder ein Theater? Das führte zu interessanten Vergleichen mit dem Theater von Megalopolis, dem Telesterion im Heiligtum von Eleusis und ähnlichen Anlagen von Versammlungsräumen, die älter sind als die der Tempel. Dann folgte das Prytaneion, angelegt in der Form eines Privathauses, das Stadion, die Gymnasien, deren man zwei gefunden. Sie haben keine Warmbäder enthalten; erst in römischer Zeit wurden solche angelegt.

Daran schlossen sich die Tempel. Gottheiten wurden nur wenige verehrt; vor allem wird Zeus vermißt, auch Hera, Poseidon; den stattlichsten Tempel hat Athene, den Alexander d. Gr. einweihte. Er steht auf einer Terrasse, ein *περίπτερος*; die Vorhalle ist ungewöhnlich tief, die Hinterhalle flach; so aber sind viele in Asien nachweisbar; das ist also asiatische Norm. Als Kultbild stand darin eine Kopie der Athene Parthenos von Phidias. Weiter berührte der Vortrag den Fries der Gigantenschlacht, deren Reste sich im Britischen Museum befinden, dann ging er näher auf das Demeterheiligtum ein, das frühzeitig verschüttet wurde, und die zahlreichen Funde an Tonfiguren, Hydrien u. s. w.; auch ein Bild der Baubo findet sich dabei; dazu gehören zwei Schweine, wie ja auch die Baubo im Faust auf einem Mutterschwein zur Walpurgisnacht reitet. Auch das Theater und die Einrichtung der Privathäuser wurde näher betrachtet und erläutert. Schließlich wurde noch auf die in Priene gefundenen meterhohen Statuetten hingewiesen, Kopien, deren Originale auf Praxiteles zurückgehen. Sie dienten als Zimmerschmuck; ähnlich findet sich so unter den Tonstücken ein Dornauszieher, eine tanzende Psyche, ein Paar ruppiger Straßenjungen. Ein Vergleich mit Pompeji zeigte, daß die pompejanische Kultur auf der hellenistischen ruht, daß wir aber Schmuck und Hausrat dieser Kultur nach Pompeji ergänzen dürfen.

Mit diesen reichen Bildern und Ausblicken schlossen die Vorträge des sechsten Kursus.

Der reiche Beifall, der ihnen allen gespendet wurde, bewies schon, mit wie lebendigem Interesse und mit welcher Befriedigung die Zuhörerschaft diesen Vorträgen gelauscht hatte und wie dankbar sie das Gebotene entgegennahm.

Um so willkommener waren auch allen, die daran teilnehmen konnten, die Stunden zwanglosen Verkehrs mit den Herren Dozenten. In ihnen wurde den Gefühlen der Befriedigung und des aufrichtigen Dankes namens aller Teilnehmer des

Ferienkursus auch seitens des Ausschusses in herzlicher Weise Ausdruck gegeben. Demgegenüber wurde von seiten der Herren Dozenten betont, daß auch dem Universitätslehrer im Verkehr mit den Männern der Praxis viele willkommene Anregung erwachse. So zeigte sich auch hier wieder das Ersprießliche und Erfreuliche eines freundlichen Wechselverkehrs zwischen der Schule und der Wissenschaft, entsprechend ihren gemeinsamen Bedingungen, Interessen und Bestrebungen. Möge dieses Band immer fester und inniger die rheinischen Altphilologen unter der höheren Lehrerschaft mit der alma mater Rhenana verknüpfen! Mit diesem Wunsche mag wohl jeder der Teilnehmer, neu bereichert und neu begeistert, wieder vom gastlichen Bonn geschieden sein.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Alfred Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrhunderts. Erster Band. Bis zum Beginn der allgemeinen Unterrichtsreform unter Friedrich dem Groszen 1763 ff. Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1905. XII, 403 S. 8°.

Ein ganz ausgezeichnetes, auf gründlichen Studien und vielseitigem Wissen beruhendes Buch, aber nicht eine Geschichte des deutschen, sondern nur des preußischen Bildungswesens. Eine solche Einschränkung muß man von vornherein machen, wenn eine richtige Vorstellung vom Inhalte dieses Bandes erweckt werden soll; denn die außerpreußischen Gebiete Deutschlands werden nur gelegentlich berührt, und namentlich von Süddeutschland ist kaum die Rede. Es ist dem Verfasser ähnlich ergangen wie A. Petersilie in seiner zweibändigen Darstellung des öffentlichen Unterrichtswesens im Deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern (Leipzig 1897), der z. B. den preußischen Universitäten 50 Seiten widmet, die übrigen deutschen Hochschulen aber auf zehn Zeilen erledigt. Man kommt so zu dem hinsichtlich des Unterrichtswesens entschieden falschen Ergebnis, daß auf diesem Gebiete alle wesentlichen Anregungen von Preußen gekommen seien. Während aber auf einer Seite weniger geboten wird, als der Titel des Buches erwarten läßt, findet man anderseits viel mehr: der Verfasser berücksichtigt ziemlich eingehend die gleichzeitigen Bildungsbestrebungen in Frankreich und England und sieht — meines Erachtens in unberechtigter Weise — in denselben die Ursache zu ähnlichen Bestrebungen in Deutschland.

Der Stoff, den der Verfasser in seinem Buche verarbeitet hat, ist ein überaus reicher; er begnügt sich nicht damit, die Wirksamkeit der bereits bekannten führenden Geister, eines Comenius, Francke, Hecker, darzustellen, sondern er bringt eine Fülle wirklich neuen Materials und führt uns Persönlichkeiten vor, von denen in der Geschichte der Pädagogik bis jetzt noch nicht die Rede war. Dieser reiche Inhalt hat eine sehr sorgfältige Gliederung erfahren; es sei gestattet, in Kürze darauf einzugehen. Das erste Buch behandelt 'die Anfänge der Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens' und schildert, wie die politische und wirtschaftliche Umgestaltung des Lebens im XVII. Jahrh. auch auf Wissenschaft und Lebensauffassung einwirkte, wie Akademien und Adelsschulen gegründet wurden und bei den deutschen Fürsten, zumal beim Großen Kurfürsten, eine bestimmte Kultur- und Unterrichtspolitik zutage tritt. Im zweiten Buche ist von der Schöpfung eines nationalen Bildungs- und Erziehungssystems in Preußen, von der ersten Staatsuniversität (Halle) und der Begründung des niederen Schulwesens unter Friedrich Wilhelm I. die Rede. Das dritte Buch zeigt, wie unter dem Einfluß Matthias Gesners und Christian Wolffs eine Verbindung der praktischen und formalen Ausbildung als Ziel der Erziehung aufgestellt wird und welchen Einfluß die Gründung der Universität Göttingen (1734) auf das gesamte Bildungswesen in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh. gehabt hat. In welcher Weise endlich im Ständestaat jenes Jahrhunderts das Unterrichtswesen organisiert wurde, wie neben der militärisch-politischen Adelsschule die Realschule Joh. Jul. Heckers entstand und die allgemeine Unterrichtsreform in Preußen nach dem Siebenjährigen Kriege sich vorbereitete, das alles bildet den Inhalt des vierten Buches.

Im einzelnen sei bemerkt, daß auf S. 27 der Rostocker Professor Peter Lauremberg mit seinem Bruder Johann verwechselt worden ist; denn der letztere ist der Dialektdichter, der Verfasser der bekannten Scherzgedichte, der aber damals, als Morhof studierte, schon längst nicht mehr in seiner Vaterstadt Rostock weilte, sondern an der Hochschule zu Soroe lehrte. Wenn ferner Sigismund Evenius S. 182 schlechthin als 'der Regensburger Rektor' bezeichnet wird, so möchte doch darauf hingewiesen werden, daß dieser aus Nauen in der Mark Brandenburg stammt und nur ganz kurze Zeit in Regensburg Rektor gewesen ist; seine Haupttätigkeit hat er in Halle, Magdeburg und Weimar ausgeübt. Endlich hätte der Verfasser bei seinen Erörterungen über die Verwertung der Mnemotechnik im Unterricht (S. 266) auch darauf hinweisen können, daß bereits Schupp und Buno, die sonst mehrfach genannt werden, in dieser Hinsicht Versuche angestellt hatten.

Wenn nun auch, wie eingangs bemerkt wurde, der Inhalt des Buches dem Titel nicht ganz entspricht, so verdient es doch volle Beachtung, und mit Spannung sehen wir dem zweiten Bande entgegen. Denn gerade solche Bücher, in denen das Bildungswesen der Einzelstaaten eine so umfassende und reichhaltige Darstellung erfährt, wie dies hier für Preußen durch Heubaum geschieht, sind nötig, damit dann wirklich einmal das Werk geschrieben werden kann, das dem Verfasser vorschwebte, nämlich eine Geschichte des deutschen Bildungswesens.

Paul Stötzner.

Alcide Macé, La prononciation internationale du latin au XXe siècle. Roma, tipografia della R. Academia dei Lincei 1905.

Alcide Macé, Professor an der Universität in Rennes, Verfasser eines tüchtigen Buches über Sueton[1]), hat auf dem internationalen Historikerkongreß in Rom 1903 den in der Überschrift genannten Vortrag gehalten, der jetzt in den Atti del congresso internazionale di scienze storiche Bd. II Abt. 1 erschienen ist. Da diese Atti in Deutschland wohl wenig verbreitet sind, der in Rede stehende Vortrag aber einen Gegenstand von allgemeinstem Interesse behandelt, möchte ich es nicht unterlassen, auf ihn aufmerksam zu machen.

Der Verfasser wirft zunächst die Frage auf: *Vous paraît-il désirable, que le Latin soit à l'avenir prononcé de la même manière dans tous les pays?* Diese beantwortet er mit einem bedingungslosen 'ja', in der Annahme, daß dann das Lateinische die internationale Sprache der Gelehrten, ja der Gebildeten der ganzen Welt werden könne. Diese Frage ist auch von dem Kongresse in seiner Sitzung vom 9. April einstimmig bejaht worden. Auch wenn man die sich daran anknüpfenden Erwartungen des Verfassers — so schön ihre Verwirklichung auch sein würde — als zu rosig ansieht, wird man doch nicht umhin können, diesem 'ja' beizustimmen.

Nun kommt die zweite, schwierigere Frage: *Vous paraît-il préférable de choisir, comme prononciation internationale du Latin, la prononciation du temps de Térence ou bien celle du temps de Constantin?* An der Möglichkeit, die Aussprache des Lateinischen einzuführen, wie sie zur Zeit des Terenz und Cicero herrschte, verzweifelt der Verfasser. Denn vor allem hält er es für ausgeschlossen, daß ein Moderner — von wenigen Ausnahmen abgesehen — den musikalischen Akzent zum Ausdruck bringen kann, d. h. *en chantant la syllabe accentuée sur une note de la gamme plus haute, plus aiguë, que les syllabes atones.* Ebensowenig glaubt er, daß sich beim Elementarunterricht, bei dem ja natürlich der Anfang mit einer richtigeren Aussprache gemacht werden müßte, erreichen läßt, daß die Kürze und Länge der Vokale scharf unterschieden wird. Durch Bücheler, an den er sich mit der Frage, ob in den deutschen Schulen eine völlig korrekte Aussprache nach der Quantität der Vokale erzielt werde, gewendet hatte, ist er belehrt worden, daß auch in diesem Punkte *aliud esse velle ac posse, aliud praecipere ac perficere*, eine Auskunft, deren Richtigkeit wohl allgemein zugestanden werden wird. Infolgedessen schlägt

[1]) Essai sur Suétone. Paris 1900 (450 S.). Vgl. Wochenschrift für klassische Philologie 1905 Nr. 42 S. 1147—1151.

der Verfasser mit Recht vor, nicht Unerreichbares ins Auge zu fassen, sondern sich mit dem Erreichbaren zu begnügen, d. h. mit der Aussprache zur Zeit Konstantins, die er mit den Worten charakterisiert: *La différence entre la syllabe brève et la syllabe longue n'était plus aussi sensible qu'au temps du Térence; l'accent musical de hauteur était remplacé par l'accent tonique d'intensité.*

Sein Vorschlag geht also dahin: das Lateinische soll in allen Ländern so ausgesprochen werden, wie heutigen Tages — abgesehen von gewissen Konsonanten — z. B. in Italien und Deutschland. Dann brauchen die meisten Völker an ihrer Aussprache nur wenig zu ändern, nur die Franzosen und Engländer müssen *faire un effort sérieux*, aber sie werden das nicht zu bereuen haben. Auch in diesen beiden Ländern hofft der Verfasser um so sicherer auf einen Erfolg, als dort bereits sehr beachtenswerte Stimmen für eine Abänderung der gegenwärtig üblichen Aussprache laut geworden sind.

Das ganze Thema soll auf dem nächsten Kongresse wieder auf die Tagesordnung gesetzt werden. Zu dem Zwecke stellt der Verfasser schließlich drei Fragen auf:

1. Soll man sich mit der Betonung der Tonsilbe begnügen, oder soll man auch den musikalischen Akzent verlangen?

2. Hält man es für möglich, die Aussprache nach der Quantität der Vokale ausnahmslos durchzuführen?

3. Sollen *c g t* vor allen Vokalen so ausgesprochen werden, wie vor *a o u*?

Hoffen wir, daß auf dem nächsten Kongresse eine allgemein befriedigende Lösung der ganzen Frage herbeigeführt und dann auch die gleichmäßige Aussprache wirklich durchgeführt wird, was freilich ohne die Mitwirkung der Unterrichtsbehörden der verschiedenen Staaten kaum zu erreichen sein dürfte. Theodor Opitz.

ERWIDERUNG

In seiner Rezension meines Buches 'Die Technik des Unterrichts in der deutschen Grammatik' (XVI 597) hebt O. Weise zwar an dem Buche die Beschränkung auf die Hauptsachen anerkennend hervor, tadelt jedoch wegen ihrer Unbestimmtheit die Regel: 'In Finalsätzen brauchen (in dem Buche selbst steht aber 'gebrauchen') wir den Indikativ oder den Konjunktiv.' Er stellt als Tatsache hin, 'daß wir nach dem Präsens den Indikativ bevorzugen, nach dem Präteritum den Konjunktiv'. Diese Regel entspricht aber nicht den sprachlichen Tatsachen. Luther: Also hat Gott die Welt geliebt, daß er seinen eingeborenen Sohn gab, auf daß alle, die an ihn glauben, nicht verloren werden, sondern das ewige Leben haben. Und so auch wir: Ich zeigte ihm den Brief, damit er ein für allemal weiß, daß jener Mensch ein Schurke ist. Jene Regel des Herrn Weise verlangt noch den Zusatz: Wenn aber der Zweck als ein noch in der Gegenwart wirksamer gedacht wird, so steht auch nach dem Präteritum der Indikativ. Um mich auf die Hauptsache zu beschränken und jene Spracherscheinung doch auch nicht durch die Fassung der Regel auszuschließen, wählte ich jene weitere Form derselben.

Paul Hellwig.

DIE ERZIEHUNG ALS KUNST AUF WISSENSCHAFTLICHER GRUNDLAGE

Vortrag, gehalten auf dem zweiten Verbandstag der Vereine akademisch gebildeter Lehrer in Eisenach am 18. April 1906

Von Ernst Keller

I. Die Aufgabe

Die Aufgabe, über die Erziehung als Kunst zu sprechen vor einem Kreise kundiger und berufsfreudiger Amtsgenossen, hätte manchem geeigneteren Mann, aber kaum zu einer geeigneteren Zeit gestellt werden können.

Denn auch für unser Schulwesen kommt der Frühling mit Macht; es quillt und knospet an allen Enden. Unbarmherzig stoßen die Ansätze der jungen Triebe das trockene Laub des Vorjahres ab, das mit dem Schein des Lebens noch an den toten Ästen hing. Nur eigenes Leben soll fortan gelten: die Wissenschaft 'ist kein unbeweglicher, starrer Körper mehr; sie ist flüssig geworden und strömt nun frisch in alle Kanäle der menschlichen Gesellschaft aus'[1]); ein langes, großes Lebensjahr will auch über unser Schulwesen heraufziehen: und in dieser gesegneten Zukunft soll nicht der grüne Tisch maßgebend sein, sondern der grüne Baum des goldenen Lebens; dem Schulmeister soll die Schule gehören, der als ein Meister im Vollsinn des Wortes sein Amt führt, als ein Künstler in dem edelsten aller Stoffe, in jungen Menschenherzen arbeitet.

Oder sind das keine Frühlingszeichen: neben die Universitäten sind die technischen Hochschulen, neben die alten Gymnasien die Reformgymnasien, neben die Realgymnasien die Oberrealschulen getreten als gleichberechtigte Geschwister; und wer weiß, ob nicht aus den gefährlichen Wehmutterhänden der Kommissionen in der Reichshauptstadt die preußische und damit die deutsche höhere Mädchenschule doch noch als lebens- und zukunftsfähiges Gebilde hervorgeht! Dann würden wir in der Arbeit unseres Lebens fortan auch die Frauen an unserer Seite sehen — an unserer Seite, nicht an unserer Spitze —, und sie würden nach ihrer mütterlichen Eigenart redlich und erfolgreich mit uns arbeiten als treue Kunstgenossen.

Wohl unterscheidet sich die Kunst des Lehrers und Erziehers in einem wichtigen Punkt von allen anderen Künsten: sie kann keine vollendeten Erzeugnisse, keine Schöpfungen in Museen oder auf der Bühne zur Schau stellen;

[1]) John Dewey, Schule und öffentliches Leben. Aus dem Englischen übersetzt von Else Gurlitt, Berlin 1905, S. 17.

was sie allenfalls sehen lassen kann, das ist nur das Äußerliche, das am mindesten Wesentliche. Das Beste, was ich weiß und bin, das darf und kann ich allerdings den Buben sagen, wenn auch nicht mit Worten; aber abhören kann ich es nicht vor der Inspektion, und wenn ich es kann, dann bin ich kein Künstler, dann bin ich ein Handwerker, ein Söldner!

Erst die Zukunft, in der unsere Schüler Männer und Frauen geworden sind, kann eine Art Probe bringen. Aber wir können sie nicht abwarten. Um so schwerer fällt uns die Pflicht ins Gewissen, den uns gehörenden Augenblick zu erfüllen, mit heißem Mühen zu ringen um den Preis der Vollendung.

Dafür haben wir einen Vorteil vor anderen voraus: der Gegenstand unserer Kunst kommt uns selbsttätig entgegen; unser Instrument spielt selbst, unser Marmor nimmt nicht erst unter Künstlers Hand Leben an, er bringt eigenes Leben mit — und dieses Leben muß bei der Vollendung des Kunstwerkes das Beste tun. In der guten Natur seines Kunstobjekts, wenn er sie nur recht zu nehmen weiß, hat der Erzieher ein Mittel in der Hand, das alle Widerstände überwindet.

Wenn er sie zu nehmen weiß! Dazu aber muß er selbst eine hieb- und stichfeste Bildung mitbringen, eine menschliche und eine wissenschaftliche Bildung: und das sind heute keine Gegensätze mehr. Die altklassische Philologie, die uns nach Artur Bonus[1]) 'eine ein für allemal fertige, ewig gültige Fremdkultur zu übermitteln' trachtete, sie und die Geschichte und, will's Gott, auch die Theologie, sie haben sich losgerungen von der Herrschaft des Buchstabens, von dem 'Leben der elektrisch aufgereizten Froschschenkel'[2]): Anschauungen, Sitten, Gestalt der heutigen Völker wie die zutage liegenden oder ausgegrabenen Überreste der alten stehen als gleichwertige Zeugnisse neben den antiken Literaturen, und die Philologie bemüht sich, den Geist der Zeiten zu fassen und zur Anschauung zu bringen, zu leben mit versunkenen Geschlechtern, mit den Menschen verklungener Jahrtausende, in Lust und Schmerz, in Hoffen und Zagen. Und daneben erheben sich die Naturwissenschaften mit ihrem unbestechlichen Forschermut und — denken Sie an Röntgen, an Marconi — ihren wundersamen Ergebnissen, die unseren Geist keineswegs ablenken von der Höhe des Ideals: nein, sie führen ihn erst recht hinan zum Reich des Unendlichen, des Göttlichen, so groß, so sieghaft, daß wir alten Knaben uns wohl geloben möchten: Käme ich nochmals zur Welt, ich würde mich wieder dem Lehrberuf, irgend einem philologischen Fach zuwenden; aber dann würde ich in jungen, jungen Jahren schon anfangen, mich mit den Naturwissenschaften zu befassen; wie sollte mir da ein Homer, ein Shakespeare, ein Goethe mit ihrem reinen Natursinn ihre Geheimnisse enthüllen, wenn ich wirklich an sie heranträte, bewaffnet, vertraut mit der Kenntnis der Natur und ihrer Gesetze!

Was macht nun das Wesen des Künstlers? Der erzieherischen Künstlertat?

In den üppigen Frühling Alabamas hinein schreiten zwei Frauen: eine

[1]) Arthur Bonus, Vom Kulturwert der deutschen Schule, 1904, S. 5.

[2]) Ebd. S. 29.

junge Dame und ein achtjähriges Mädchen — es ist blind und taubstumm, 'groß, stark, von blühender Gesichtsfarbe und in ihren Bewegungen so ungezügelt wie ein junges Füllen'. In unermüdlichem Tätigkeitstrieb steht die Kleine 'keinen Augenblick stille. Sie ist bald hier, bald dort. Ihre Hände sind mit allem beschäftigt, aber nichts vermag ihre Aufmerksamkeit länger zu fesseln. Ein liebes Kind, dessen rastloser Geist im Dunkeln umhertappt' und bisher die ganze Familie tyrannisiert hat. Zärtlich streichelt die neue Lehrerin Hände und Wangen des unglücklichen Geschöpfes, das sich trotzig gegen ihre Liebkosungen sträubt; sie wirbt um sein Vertrauen, seine Liebe; mit Eifer sucht sie nach dem Zugang zu dem Innern des leidenschaftlichen, unerzogenen und anscheinend unerziehbaren Wesens. Jede andere hätte sich durch die Hemmungen abschrecken lassen, nur nicht Anna Sullivan. Und es gelingt: die Scheu des Kindes schwindet heut auf dem Landgut Ivy Green, wohin die verzweifelnde Lehrerin ihren Zögling vor den störenden, zerstörenden Nachgiebigkeiten der Familie geflüchtet hat; durch das Mittel des vernünftigen Gehorsams, der nicht ohne Härte zu erzwingen war, ist der erste Schimmer bemerkbar geworden; das Herz der treuen Mentorin jauchzt auf: 'Ein Wunder hat sich ereignet. Das Licht des Verständnisses ist im Geist meines kleinen Zöglings aufgegangen': sie lernt — und sucht sogleich dem kleinen Negerknaben, mit dem sie zu spielen pflegt, ja dem Hühnerhund an den Zehen das Zeichenbuchstabieren beizubringen. Nein und Ja sind ihr greifbare Tatsachen geworden. Sie hat sich eingefügt trotz ihrer Gebrechen in die Ordnung des Menschenlebens; nicht lange, so wird sie sich ihrer Wohltäterin von selbst in die Arme werfen, um eine Dankbarkeit auszudrücken, die nie erlischt.[1])

Aus der Puppe hat sich trotz mangelnder Organe die Seele entfaltet als ein herrlicher Schmetterling, dank der Kunst einer genialen Lehrerin, vielleicht der genialsten Lehrerin aller Zeiten. An der Seite ihrer unvergleichlichen Schülerin, der sie, die selbst aus langer blinder Leidenszeit Gerettete, das Beste gegeben, was sie schmückt und beseligt, an der Seite Helen Kellers wird die wackere Anna Sullivan durch die Zukunft hinschreiten als ein strahlendes Vorbild, was ein kühner und reicher Lehrergeist vermag, dem Liebe und Geduld eigen sind.

Ernst von Wildenbruch behandelt in seinem neuesten Roman 'Das schwarze Holz' das Problem, wie aus den in Not und Mühsal verhärteten, verbauerten Menschen der Gegenwart das Urbild der freien, der königlichen Ahnen herauszuschälen sei. 'Aus der alltäglichen, gemeinen, man könnte schon sagen knotigen Hülle, in der das jetzt alles drinsteckt, diese ganze Person (Adelgunde Schwarzholz), soll mir das herauskommen, herauswachsen, bis es geworden ist, was es in Wahrheit ist, bis all das Heutige, Moderne, Häßliche, Gemeine davon heruntersinkt, herunterschmilzt und der Kern hervortaucht, und das ist dann ein Stern! Das ist ein Stern!' ruft Eberhard von Dennstetten.

[1]) Helen Keller, Die Geschichte meines Lebens S. 216.

Ein solcher Stern nun liegt in jedem Kind vergraben, vorausgesetzt, daß die erste Erziehung es nicht allzu normal zurechtgebügelt hat: in den bösen Buben gerade der glänzendste. Man muß ihn nur herauszuholen wissen mit der Kunst des Erziehers.

Wer mir das nicht glauben will, der mache doch recht häufig mit seinen Schülern Ausflüge in den Wald, oder er gehe mit ihnen auf den Spielplatz, er besuche nur einmal die Turnstunde oder, wo es einen solchen gibt, den Handarbeitssaal: da wird er entdecken, daß jedes Kind sein Eigenwesen, seinen Eigenwert besitzt, und daß er von falschem Blickpunkt aus ihn betrachtet, daß er vom Haselstrauch Weintrauben und von der Rebe wilde Rosen verlangt hat. Vieltausendfältig sind die Anlagen, die die verschwenderische Natur dem jungen Menschen ins Leben hinein mitgegeben hat, und unsere Schablone ist nur eng, sie umfaßt nur den kleinsten Teil der Neigung und Begabung; alles andere gilt es erst zu entdecken.

Anna Sullivan besucht mit Helen Keller eine Taubstummenanstalt in Boston. Da schreibt die Lehrerin an die Tafel: 'Der Name des Mädchens ist Helen. Sie ist taubstumm. Sie kann nicht sehen. Wir bedauern sie sehr', und die taubstummen Kinder müssen dies nachschreiben. Anna Sullivan tut das Herz weh, uns auch! Auf ihre verwunderte Frage sagt die Lehrerin 'etwas über die Erlernung der Satzkonstruktion'. 'Ein kleines Mädchen hatte geschrieben: «Ich habe ein neues Kleid. Meine Mama hat mein hübsches neues Kleid gemacht.» Ich fragte sie (die Lehrerin), ob das kleine Mädchen sich wirklich so besonders über ihr Kleid gefreut habe. 'Nein', antwortete sie, 'ich glaube nicht, aber die Kinder lernen besser, wenn sie über etwas schreiben, was sie persönlich berührt'.[1])

Ist es auch Unsinn, hat es doch Methode.

Allerdings in der Taubstummenanstalt war Klassenunterricht, bei Helen Keller und bei Adelgunde Schwarzholz handelt es sich um Einzelerscheinungen. Da mag es sich lohnen, die Sondernatur zu studieren und zu pflegen, bis sich aus einer Adelgunde Schwarzholz eine Monalisa entpuppt. Man käme ja schließlich auf Rousseaus Forderung des einen Lehrers für den einen Schüler, an dessen Erziehung die ganze Lebenskraft sich verbraucht.

Indes, ganz abgesehen davon, daß wir dieser Edelmannserziehung eine Fülle der wertvollsten Beobachtungen und Winke verdanken, die noch keineswegs genügend gewürdigt sind: ist denn nicht jeder unserer Schüler, der Schüler höherer Lehranstalten, in gewissem Sinn auch ein Edelmann? Ist nicht jedes Kind, auch in der Volksschule, Einzelwesen genug, ist es nicht edel genug, daß der Unterricht seine Persönlichkeit als ein Gegebenes, als einen Keim, als ein Werk der Schöpfung zu betrachten hat? Zittert denn nicht in uns Vätern noch das Beben nach, das uns bei der Geburt unseres Erstgeborenen ergriffen, beseligt, erschüttert hat vor dem Wunder, das sich soeben vollzogen, und vor der Verantwortung, die es uns auferlegte?

---

[1]) Helen Keller S. 267.

Ein solches Wunder ist ursprünglich jeder Mensch in seinem Werden und Wachsen: 'Wer wäre im stande, von der Fülle der Kindheit würdig zu reden?'[1]) Wir Lehrer und Erzieher dürfen uns gegen diese Einsicht am wenigsten verschließen: wir müssen aus ihr Kraft und Entschluß holen zu unserer Aufgabe: als Künstler die Seele jedes einzelnen Schülers zu finden, zu bilden, mit ewigem Lebensinhalte zu füllen. Denn das ist eben die Aufgabe unserer wie aller Kunst: dem Menschen sich selbst zu geben, ein eigenes, inneres oder äußeres, aber innerlich erfaßtes Erlebnis als eine Blüte des Lebens erfassen und in eine ihm angemessene Form zu bringen, in der auch andere es anschauen und nacherleben können.[2]) Wer nichts erlebt hat, nichts zu erleben versteht, der lasse die Finger vom Lehrerberuf. Er tötet wie der Buchstabe und sollte lebendig machen als Geist!

II. Die Schwierigkeiten

Wenn wir die Künste nach den Schwierigkeiten bemessen wollen, die sie überwinden müssen, so steht die Kunst des Erziehers in der ersten Reihe.

Wir haben nicht einen Schüler vor uns wie Rousseau und Anna Sullivan, sondern einige Dutzend, die wir oft in schwerem Kampf erst lenksam machen müssen, und wir haben sie nicht jahraus, jahrein, Tag und Nacht unter unseren Augen, sondern nur einige Stunden im Tag; wir verteilen unsere Einwirkung auf viele, und wir teilen sie mit einer Anzahl Amtsgenossen, die keineswegs immer in demselben Sinn arbeiten wie wir, und mit dem Elternhaus, das gar häufig unseren Bestrebungen, mit oder ohne Absicht, schnurstracks entgegenwirkt oder doch ihnen verständnislos gegenübersteht, bereit, unsere ganze Erziehung zu verwerfen, wenn sie nicht der Unterweisung gleicht, unter der sie dereinst geseufzt und in deren Folge sie es gutenteils so herrlich weit gebracht haben. Wir haben ferner mit einem Lehrplan zu rechnen, der dem einzelnen Lehrer und dem einzelnen Schüler Gewalt antut und antun muß um der Wohlfahrt des Ganzen willen: der schreibt uns eine Reihe von Fächern vor, die höchstens den mit Recht anrüchigen Musterschüler alle mit einem gleichmäßigen Glücksgefühl erfüllen können, und A. Bonus[3]) führt mit drolligem Zorn aus, wie gewisse Kreise noch immer nach weiteren Fächern schreien. Nicht zu reden von den verehrten Vorgesetzten, von dem verhältnismäßig harmlosen, aber dafür stündlich dräuenden Direktor bis hinauf zum hohen Ministerium!

Das Schlimmste aber: wir erhalten unsere Schüler nicht wie Rousseau seinen Emil unmittelbar aus den Händen der Natur, sondern wie A. Sullivan aus den Händen der Eltern, der Kinderfrauen, aus der Volks-, oder, um das Bedenklichste zuletzt zu nennen, von der Vorschule, die noch mehr als die Volksschule die Ausbildung verfrüht und der jungen Seele gar keine Ruhe gönnt, sich in freiem Spiel der Kräfte zu entfalten nach ihrem eigenen Gesetz.

Angesichts all dieser Schranken: der Lehrpläne und Verordnungen, der

---

[1]) Goethe, Dichtung und Wahrheit H. XX 66.

[2]) R. Herzog, Das Lebenslied S. 269. [3]) S. 40—57.

Aufsicht und der verhängnisvollen Berechtigungen ist es schwer, ja anscheinend unmöglich, die Ideale zu verwirklichen, mit denen wir an unseren Beruf herantreten. 'Es schmerzt zu sehen', sagt unser warmherziger Gegner Artur Bonus[1]), 'wie ein ganzer, jeder Achtung würdiger Stand durch eine sonderbare Ironie der Dinge dazu verurteilt ist, praktisch immer gerade das Gegenteil von dem zu erreichen, was er mit besonderer persönlicher Begeisterung und einem manchmal ergreifenden Ernst anstrebt'.

Was ist da zu tun, Kameraden?

Zunächst dürfen wir uns nicht verblüffen lassen. In der Beschränkung müssen wir erst beweisen, daß wir Meister sind. Auch die Plage kann zur Wohltat werden.

Soweit wir durch die Kollegen uns behindert fühlen, liegt die Abhilfe nahe genug in den Pflichten, aber auch in den Rechten der Kollegialität. Was ich schon vor 9 Jahren bei ähnlicher Veranlassung[2]) und vor- wie seither im eigenen Wirkungskreis so oft beklagen mußte, ich muß es auch heute beklagen: daß gerade die nächsten Arbeitsgenossen einander in der Regel am wenigsten helfen und in Anspruch nehmen. Gar mancher weiß trefflich Bescheid über die Methode des Sokrates oder über das Lehrverfahren der Klosterschulen: wie aber sein Wandnachbar den Tacitus oder den Pythagoreischen Lehrsatz, oder gar wie er seine Schüler behandelt, das kümmert ihn und erfährt er erst, wenn er ihm etwa einen eigenen Sohn unter die Hände geben muß, und da sollen dann Kollegen nicht immer die angenehmsten Väter sein.

Französische, englische, amerikanische Schulen besucht man gern, namentlich mit Hilfe eines Reisestipendiums; exotische Besucher sind allezeit willkommen: aber die engsten Mitarbeiter scheuen den gegenseitigen Besuch, als hätten sie Geschäftsgeheimnisse zu wahren vor einem Konkurrenten! Und doch würden sie dadurch ihre eigene Lebensarbeit und ihre Schüler erleichtern und den nicht immer erwünschten und nicht immer gern vollzogenen Besuchen des Direktors vor den Schülern das Gepräge der Kollegialität verleihen, das ihnen von Natur auch zukommt.

Aus den Eltern Bundesgenossen zu gewinnen, scheint viel schwerer; denn sie sind die unfehlbarsten Beurteiler der Schule — entsprechend ihren Vorstudien zum Erzieherberuf — durch Heiraten und 'Kinderkriegen'. Aber es kommt auch hier nur auf einen frischen Versuch an. Die Eltern lassen sich doch belehren und benützen gern die ihnen gebotene Gelegenheit der Sprechstunde und der Elternabende, die vielleicht noch wertvoller sind, wenn sie für einzelne Klassen eingerichtet werden. Die bequemste Brücke schlagen als Pontifices dieses Verkehrs die Triarier unseres Standes, die alten Kollegen, die schon Väter und Mütter des gegenwärtigen Schülergeschlechtes unterrichtet haben.

---

[1]) S. 69.

[2]) Auf der 25. Versammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen n Weimar 1897. Bericht S. 86.

Unter einem Vorurteil stehen wir aber, wenn wir über die große Zahl unserer Schüler klagen. Je mehr Schüler, desto mehr Aktionäre, desto mehr geistige Barmittel in unserem Betrieb — natürlich innerhalb einer gewissen Grenze. Wenn wir diese Mittel fleißig in Umlauf setzen, unsere Leute tüchtig in Atem halten, so sind die Schüler selbst unsere geborenen Helfer. Kinder erziehen einander mit einer nicht selten an Genialität grenzenden Folgerichtigkeit, ja Unbarmherzigkeit, und wenn ich bezweifle, daß aus Rousseaus Emil oder aus Wielands Tifan (im Goldenen Spiegel) je etwas Tüchtiges wird, so geschieht es, weil beide — und wie sie so manches arme Fürstenkind — ohne gleichberechtigte Genossen aufwachsen und ohne den tiefgehenden Einfluß, den sie üben.

Endlich der Staat! — Ist denn der Staat Selbstzweck? Hat er ein Recht, das aufquellende gesunde Leben auszutrocknen, zu ersticken? Ist er nicht vielmehr nur der Rock, der beim Wachsen des Organismus, ehe er aus den Nähten geht, abgeändert, erweitert, ersetzt werden muß?

In der Tat: die staatlichen Lehrpläne sind wie alle Gesetze und wie alle Gesellschaftsformen nichts weiter als der Niederschlag des Lebens und der Lebensformen, denen sie entsprungen sind; sie stellen die Ideale einer vergangenen Periode dar. Wie der Baum seine Rinde oder der junge Mensch seine Knochen ebenso unmerklich als unablässig ausdehnt und stärkt, so nagt unsere rastlos fortschreitende Kulturarbeit unaufhörlich an den Normen, die ihr gegeben sind, und die nur so lange gelten dürfen, als sie ertragen werden können. Wir müssen es nur merken, wir müssen es nur aussprechen, wenn wir uns durch eine erstarrte Norm und Form beengt und bedrängt fühlen. Auch wir gehören ja zum Staat, auch uns steht, wie allen Staatsbürgern, das Recht zu, an der Entwicklung der öffentlichen Verhältnisse tätig teilzunehmen, die Meister zu erinnern, wenn es Zeit ist, die Form zu zerbrechen. Ich habe es darum stets mit Freuden begrüßt, wenn jüngere Amtsgenossen sich am öffentlichen Leben beteiligen. Diese opferfreudigen Kollegen in der politischen Arena sind die Arme, mit denen unser Stand sich seinen Einfluß auf die Gesetzgebung sichert und sichern muß, und weiß Gott, nicht allein zum Vorteil unseres Standes. Gerade in Sachen des Lehrplans, der Lehrorganisation müssen wir zu allererst die Stimme erheben, weil wir den Schaden am unmittelbarsten spüren und übersehen und am leichtesten den Weg zur Abhilfe zeigen können. Trifft es zu, was A. Bonus[1]) behauptet, 'daß die deutsche Schule die schwerste und dringendste Gefahr unserer Kultur darstellt', so müssen wir um unseres Gewissens willen um so eifriger auf Beseitigung der Schädlichkeiten bedacht sein.

Auch ohne den guten Pfarrer Bonus wissen wir längst, daß unsere Schulen sich weiter entwickeln müssen, und wir haben in den verschiedenen Teilen unseres Vaterlandes an ihrer zeitgemäßen Umgestaltung längst kraftvoll mitgewirkt. Getrost dürfen wir auch unseren Aufsichtsbeamten zutrauen, daß

[1]) S. 7.

sie der mitunter veralteten Form nicht eine hoffnungsvolle Sache opfern. Denn sie sind ja auch Fleisch von unserem Fleisch; mancher fühlt sich gar nicht so recht heimisch in seinem papiernen Königreich und sehnt sich in Stunden stiller Selbstbetrachtung nach dem schönen Beruf zurück, aus dem er hervorgegangen.

So sieht es mit den Hindernissen aus. Sie entweichen, wenn man ihnen herzhaft ins Gesicht schaut, oder sie verwandeln sich gar in freundliche Hilfen.

III. Unsere Arbeit

Aber wie entfachen wir nun den Funken des Göttlichen, der in jedem Kinde schlummern soll?

Dieser Funke strahlt aus den Augen des Schülers unfehlbar auf im Augenblick des Gelingens: sei es eine gute Antwort, ein geglückter Hochsprung im Turnen, eine hübsche Zeichnung, die der Klassenlehrer beachtet, ein Witz, der eingeschlagen hat, eine freundliche Hilfe, die anerkannt wird: jede Äußerung eigner Kraft, eignen Geistes- und Gefühlslebens, die nicht ins Leere verpufft. Dieser eine Augenblick haftet dann im Gedächtnis, vielleicht ein ganzes Leben lang — und in der Gegenwart leistet er uns entscheidende Hilfe: den göttlichen Funken des Talents weckt der verschwisterte Götterfunken der Freude, und nun wirkt der beglückende Zauber weiter und weiter; er gestaltet ein Menschenleben und füllt es mit reichem Inhalt — wenn keine Hemmung eintritt.

Aber wo bleibt die Zucht, der Gehorsam, ohne den selbst Anna Sullivan nicht auskam?

Auch Anna Sullivans Zögling war, als sie ihn in die Hand bekam, schon verdorben durch die Zärtlichkeit der Eltern, außerdem aber noch infolge seiner Gebrechen unzugänglich für jedes Erziehungsmittel, das nicht handgreiflich war. Für uns entfällt mindestens dieser letztere Grund: in der Regel sind wir der Notwendigkeit enthoben, den Kindern das von Ellen Key[1]) gerügte Unrecht anzutun: 'für die Fehler und Irrtümer ihrer Eltern leiden zu müssen'.

Die Engländer, die mit manchem Vorzug der Römer auch die verhängnisvolle Zähigkeit gemeinsam haben, womit die Herren des *orbis mundi* am Alten festhielten, glauben, wie mir versichert wird, auch heute noch, in ihren höheren Schulen ohne Prügelstrafen nicht auskommen zu können, und die urwüchsige Kraft ihrer Jugend findet sich infolge einer handfesten Suggestion in diese Altväterweise.

Gewiß: auch für uns gibt es kein anderes Mittel — gegen verhärtete Niedertracht. Da gilt das Wort Mirza Schaffys: 'Wer da lügt, muß Prügel haben': wenn nur die Prügel erst die Folge, und nicht selbst die Quelle der Lüge sind. Denn ich fürchte, daß Verlegenheit und Herzenshärte, wie sie sich z. B. in der Mißhandlung von Tieren kundgibt, fast immer die Folge harter körperlicher Züchtigungen ist: der Stock treibt den Mut der Wahrheit aus, er

[1]) Das Jahrhundert des Kindes S. 74 f.

bricht den Willen — und das hält man ja vielfach noch heute für eine Hauptobliegenheit der Erziehung; *to break in* braucht der Engländer von der Erziehung der Pferde, aber er wendet gegen seine edeln *racers* keine Schläge mehr an! 'Mang einem Menschen und einem Hund', sagt Inspektor Bräsig, 'sind Prügel die beste Verbrüderung'.

Wir haben aber ein Edelgeschlecht zu erziehen, dessen Wille mit dem Albions ringen soll im Frieden, oder, wenn es sein muß, im Krieg um die Herrschaft der Meere. Da würden wir mit dem unschätzbaren Stahl des Willens auch die Selbstachtung, die Fähigkeit freier Begeisterung, edler Leidenschaftlichkeit zerbrechen, die der Menschheit alles Große und Dauernde errungen hat und noch erringen soll. Nicht nach dem Vorbild der englischen Pferdeerziehung sollen wir unsere Kinder behandeln, sondern so wie Egmont sein edles Roß, dem er seine Launen ablauscht, oder wie Werther[1]): 'sie, die unseresgleichen sind, die wir als unsere Muster ansehen sollten, behandeln wir als Untertanen. Sie sollen keinen Willen haben! Haben wir denn keinen? Und wo liegt das Vorrecht?' — Auch die Arreststrafen sind ein häßlicher und ganz entbehrlicher Zopf: gegen keinen Lehrling, wenn er nicht etwa silberne Löffel gestohlen, wendet man ihn an, und die Studenten treiben Trödel damit.

Aus der Tiefe des Schülergemüts muß Lohn und Strafe, muß unser ganzes Verfahren geschöpft sein. Die Psychologie, die wissenschaftlich begründete und durch eigene unablässige Beobachtung an uns und anderen sorgsam geübte und gepflegte Kunst, die Seelenvorgänge zu erkennen und zu verknüpfen, die Fähigkeit, uns in die Seele unserer Schüler und jedes einzelnen zu versetzen, sie muß unsere Führerin sein.

Praktisch und theoretisch, meine ich, nicht theoretisch allein, und in beständigem Verkehr mit Berufsgenossen und Laien, mit den (jetzigen und ehemaligen) Schülern und ihren Eltern. Sonst könnten die psychologischen Gesetze ähnlich wirken wie die italienischen Eisenbahnverordnungen beim Ausstande der Bahnarbeiter, die durch pedantische Ausführung ihrer Vorschriften in köstlicher Eulenspiegelei den ganzen Verkehr lahmlegten.

Auf die Grundwahrheiten der Seelenkunde kommt es an, wie wir sie an jedem Kinde beobachten können. Da ist in der jungen Seele der Wille zum Leben und damit zum Handeln, der Drang zur Leistung wirksam. Es kommt nur darauf an, ihn und sein Ziel, seine Richtung herauszufinden und ihm Spielraum zur Betätigung zu gewähren. Der Mensch ist frei geschaffen, er ist gut von Natur — nur die Menschen verhunzen ihn. Wenn irgend jemand, so muß der Lehrer an die Kraft des Guten im Menschen glauben. Ihm muß die Erbsünde zusammenschrumpfen auf die Empfänglichkeit, die Zugänglichkeit für die angeerbte Verderbnis unserer Natur. Der Lehrer muß wissen, 'aus welchen Fehlern unsere Tugend keimt', daß alle Fehler nur entgleiste oder übertriebene Tugenden sind, in denen Kräfte nach Äußerung ringen, die man widernatürlich in Haft halten will. Er muß nur das Gute

[1]) Brief vom 29. Junius.

herausschälen aus der dicken Kruste des Herkommens, der seit langen Reihen von Geschlechtern aufgehäuften Verrohung, Verbitterung, Verhärtung.

Schaff' dir Pestalozzi-Augen an, junger Jugendbildner, dann wird auch dich des jungen Volkes jammern, und du wirst den Weg und die Geduld finden, den Schaden wieder auszugleichen. Du wirst in den Mittelpunkt deiner Schularbeit eins stellen, das not ist, von dem schon die Alten eine Ahnung hatten, das der Kern des Christentums ist, und das in unseren Lehrplänen und Prüfungen nicht zum Ausdruck gelangt. *Sit reverentia pueris!* Achtung vor dem, was da vor deinen Augen sich gestalten will, Achtung vor der jungen Menschenseele, die du fördern und leiten, die du aber auch schädigen und verderben kannst, und die sich so gern deiner Führung anvertraut: Achtung vor der Persönlichkeit.

Der Schüler, der da vor dir sitzt, der ist ein eigenes Wesen, ein gottgewollter Organismus mit tausend feinen, fein zusammengepaßten Rädern; in seinem Leib und in seinem Geiste kreuzen sich wundersam tausend ererbte Anlagen, Neigungen, Wünsche. Sein Drang nach Betätigung äußert sich vielleicht, wenn du ihn nicht befriedigst, in allerlei Unfug; sein Glückshunger verleitet ihn zum Träumen; du erfüllst deine Pflicht, indem du dagegen ankämpfst — denn es ist nicht immer möglich, 'die trügerische Dummheit einer starken Seele' zu durchschauen; aber dein Eifer für den Subjonctiv oder für die Namen der schweizer Kantone reißen ihn aus dem Paradies, das auch er, wie Kai Jans[1]), im stillen mit sich herumträgt.

Einen Weg also oder mehrere Wege müssen wir suchen in dieses Heiligtum, in das verschwiegene Gehäuse, darin sich der künftige Mann, das Weib der Zukunft vorbereitet. Und wenn wir in die Flut von Büchern blicken, die auf uns und unser Wirken einstürmen, von der großzügigen Walküre Ellen Key bis herab zum jüngsten Berliner Literaten, so scheint das unaussprechlich leicht. Nur wir begreifen's nicht in unserer Engherzigkeit und Schwerfälligkeit. Das Große, das wir auch auf diesem Gebiet in den letzten Jahrzehnten erreicht und errungen haben, das weiß vielfach selbst Ellen Key nicht, deren Feuergeist ich verehre.

Wir haben ein alttestamentliches Schicksal. Der Väter Missetat kommt über uns: jeder, der mit oder ohne eigene Schuld auf der Schulbank trübe Stunden erlebt hat, erhebt einen Stein gegen uns; 'alles trampelt auf uns herum'.[2]) Sie zerren an der Schlangenhaut, die wir längst abgelegt oder abzulegen streben. Denn wo sind sie hin, jene gefeierten Originale auf dem Katheder, die noch die Freude unserer Väter waren, von denen noch wir Älteren einen oder den anderen vollends zu Tode haben ärgern oder necken helfen? Sie sind hinunter alle, jene Originale der Kraft und Schwäche; und ich fürchte fast, wir sind heute zu sehr gebildet, entgöttert, zu wenig original für unsere Aufgabe.

Es lagert ein schier undurchdringlicher Wust auf unserem Schulleben;

---

[1]) Hilligenlei S. 67. [2]) Oskar Jäger in seinem 'Testament'.

man ist nicht immer fein säuberlich umgegangen mit dem Knaben Absalom: von den unseligen Zeitläuften an, wo Karl der Große den Sachsen das Christentum mit blutiger Gewalt aufnötigte, herab über die Tage des *cuius regio eius religio* und die 'Sieben bösen Geister' des Schreiberstaates bis auf meine Jugendzeit, wo der Bürgermeister ganz arglos den Dorfschullehrer beauftragte, an einem jugendlichen Feldfrevler Bütteldienste zu verrichten. Die Schulherrschaft der Kirche und Klöster hat die mechanische Werkheiligkeit, die der Fürsten die Brauchbarkeit des 'Kerls im Staat' und dementsprechend die Prüfungen und das Berechtigungswesen hineingetragen; und die großen Scholarchen selbst nebst den Jesuiten, sie haben mit der Einteilung und Gliederung der Lehrstoffe die natürliche Entwicklung des Kindes in Schienen gelegt, durch überspannten Ehrgeiz vergiftet; die wissenschaftliche Fachbildung des Lehrers endlich hat die Anforderungen der Schule auf den einzelnen Gebieten noch gesteigert und die jungen Geister auseinandergerissen —, und der Massenunterricht hat über all diese Übelstände das Feigenblatt der Notwehr gebreitet, die Schulen in Kasernen, die Lehrer in Polizeiorgane umgewandelt, und manch feiner Knabe ist darüber zugrunde gegangen, ist einseitig geworden und unglücklich.

Denn ein Ganzes will nicht mehr gedeihen in unseren höheren Schulen. Wir haben nicht mehr Zeit, 'das innerste Wesen eines Individuums ganz in die Hand zu bekommen, und es . . . zu modeln'.[1]) Wohl fangen unsere Zeichen- und Turnlehrer an, auch die linke Hand auszubilden; aber wann werden wir zu der Einsicht kommen, daß der junge Mensch die Wissenschaft durchaus nicht nur als gebückter Sitzling in sich aufnehmen kann? Wann werden wir die augenmordende Vielschreiberei aufgeben und vor allem die rückgratverkrümmende Schrägschrift, dieses Sinnbild und Denkmal unserer Knechtseligkeit, abschaffen und uns die königliche Steilschrift wieder erobern?

Ja, es gehört Mut dazu und Kraftbewußtsein und eine gute Fülle kühler Voraussetzungslosigkeit, wenn einer heute mit voller Einsicht das berühmte Wort wieder ausspricht: 'Ich will Schulmeister werden'. Ich will einer Schar junger Leute, die dereinst in irgend einer Weise an der Führung unseres Volkes teilnehmen sollen, ein hingebender Führer sein, wenn auch nur in einem wissenschaftlichen Gebiet, und ich will dabei über den 'Götzendienst mit Kenntnissen'[2]), über das brutale Urteil nach Ergebnissen, das auch die Eltern so gern fällen, mich hinwegsetzen, auch wenn es zu meinem Schaden ist. Die Seelsorge, die Pflege der Charakterbildung soll mir an erster Stelle stehen!

Glück zu auf den Weg lieber Wanderer! Wie wird sich deine Bahn gestalten?

Du wirst nicht, wie dein angeblich glücklicherer Bruder in Apollon, auf stolzer Lehrkanzel thronen, die Schar deiner Jünger mehr oder minder andächtig und regelmäßig zu deinen Füßen. Er, der akademische Lehrer, ist

---

[1]) B. Auerbach, Schrift und Volk S. 139.

[2]) Paul Güßfeldt in W. Münchs Zukunftspädagogik.

der Wardein eines Schatzes, den er zu hüten und zu mehren, mit dessen Reichtümern er seine Schüler vertraut zu machen hat, damit sie dereinst auch teilnehmen können an Hut und Pflege des Hortes. Ihm lacht das Herz im Leibe, wenn er neu erkannte Wahrheiten, wenn er eine neue Weltanschauung, die er nach dem Vorgang der großen Bahnbrecher sich angeeignet und verarbeitet hat, als sein kostbares Lebensgut seinen Zuhörern zeigen, wenn er aus ihren Augen das Licht des Verständnisses und das Gelübde aufblitzen sieht, auf seinem Wege mit ihm oder selbständig weiterzuschreiten, mitzuzeichnen an dem Weltbilde, das die Wissenschaften immer wieder umschaffen, die geistigen wie die technischen.

Mit Dank und Wehmut blicken wir alle auf die Hochschuljahre zurück, die unserem Leben die großen Maßstäbe gegeben, die uns die Augen erschlossen haben für die großen Lebensfragen, die sich am meisten da häufen, wo der Philister alles klar und glatt vor sich sieht. Wie mancher unter uns hat wohl in jenen reichen Tagen den stillen Wunsch im Schrein seines Busens mit sich herumgetragen, daß auch ihm diese stolze Laufbahn beschieden sein möge!

Und doch: sehen wir nicht auf den Universitäten den Seminarbetrieb sich ausdehnen, die schulmäßige Behandlung der Lehrstoffe? Greift nicht gerade der lebensvollere, wirkungslustigere Professor zu unserer Lehrart, gibt er nicht gerade hierbei sein Bestes, sein Heiligstes? Erzieht er nicht im Seminare seine Lieblingsschüler, die wertvollsten Gehilfen und Fortsetzer seines Lebenswerkes?

Da wollen doch auch wir hochdenken von unserem Wirken. Auch uns Gymnasiallehrern — wenn ich unsern Stand so nennen darf — ist die Wissenschaft und ihre Pflege eine heilige Herzenssache, und jeder von uns würde sich selbst als fauler Knecht erscheinen, suchte er nicht seine Lehrstoffe immer wieder mit wissenschaftlichem Geiste zu durchdringen, hätte er nicht wenigstens ein Sondergebiet, und sei es noch so klein, in dem er ganz heimisch ist, dessen Methode und Errungenschaften er gründlich kennt und mit innerem Anteil verfolgt. Auf der anderen Seite muß jeder von uns auch über seine eigene Wissenschaft hinausgreifen; er muß sich für alle Wissenschaften, in die seine Schüler eindringen, Verständnis oder doch Interesse aneignen, will er nicht beschämt hinter ihnen zurückstehen. Er muß bei allem, was er erlebt, was er sieht und hört, was er liest und denkt, 'trachten nach dem Reiche Gottes', nach dem, was seine Schüler vorwärts bringen kann; er muß ein reicher Mann werden, der auf Schritt und Tritt Gaben ausstreuen kann, die der Jugend Kräfte zuführen oder Werkzeuge werden zur Erschließung neuer Erkenntnisbahnen. Fachsimpelei darf bei uns keine Stätte finden: weder jene, die als gesellschaftliche Unart verrufen ist, noch die engherzige Beschränkung unserer Arbeit auf das eigene Studiengebiet.

Alle Schätze aber, die wir uns erarbeiten, sie sind dem Lehrer und Erzieher nichts als der wertvolle Stoff, womit seine treuen Goldschmiedhände Schmuck und Glanz in das Leben seiner Schüler legen!

Auch wir haben unsere Weltanschauung und suchen Anhänger für sie zu

gewinnen, aber nicht, indem wir sie vortragen; wir sprechen sie nicht einmal unumwunden aus — so heilig ist uns die Persönlichkeit der Schüler; aber wir leiten unsere Jugend an, sie sich selbst zu erarbeiten: Religion, Vaterland, gute Sitte, Freiheitsgefühl und Ehrfurcht vor allem Großen und Hehren: das alles unterrichten wir nicht in die Jugend hinein, wir sind nur die ehrlichen Makler und Handlanger: die Arbeit erfolgt in den Bänken. Dort ist die treibende Kraft, nicht auf dem Katheder. Der Mann dort oben beschränkt sich, das Leben zu wecken und seine Äußerungen vor Irrtum und Fehlgriff zu bewahren.

Dazu bedarf er nicht allein der Wissenschaft, die er zu lehren hat wie der Hochschullehrer. Der wählt seinen Weg und seine Gangart ganz allein; der Gymnasiallehrer geht mit einer Truppe, deren Willen zu beachten sein oberstes Arbeitsgesetz ist, deren anderweite Kenntnisse, Erfahrungen, Anliegen er in seinen Bereich ziehen muß und will. Und nun gar die Widerstände — nicht in der Schulzucht, die fügt sich von selbst dem Ernst, den keine Mühe bleichet; aber die stillen Hemmnisse, etwa die religiöse Empfindlichkeit, die dem Lehrer der Geschichte, der Naturwissenschaft das Leben trüben kann, in der Konfessionsschule noch mehr als in der Simultanschule, die denn doch wohl die Schulform für den höheren Unterricht bleiben wird. Er braucht zu alledem auch wissenschaftliche und praktische Kenntnis der Menschenseele, und er braucht eine Welt von Bescheidenheit und selbstvergessender Liebe, um jedem Schüler in jedem Augenblick die Handreichung zu bieten, die ihn fördert, ihn zur Beherrschung des Lebens leitet, und jede andere Hilfe zu versagen. Sein Lebenselement ist Wissenschaft und Kunst zugleich.

Die neusprachlichen Reformer, und unter ihnen denke ich zunächst an meinen Freund Max Walter, haben meines Wissens zuerst gezeigt, wie man die Gottheit aufnimmt in seinen Willen, das Leben in den Lehrplan und in die Lehrarbeit. Nicht auf den fernen Fluren und Städten Attikas und Roms, wohin das klassische Gymnasium seine Jugend doch wohl zu frühe führt, suchen sie die Stoffe für ihren Unterricht, auch in den Straßen von Paris und London erst später. Das häusliche und das Schulleben mit all seinen Einrichtungen und Erscheinungen, Zweck, Herstellung und Entwicklung der Kleider, Geräte, Schmucksachen: lauter Dinge, die von selbst zum Denken und Sprechen reizen — das sind die Gegenstände, die den Unterricht ausfüllen. Dabei sind denn nun die Schüler während der ganzen Stunde in voller Tätigkeit, eine ganze Anzahl fragt und antwortet, kommt und geht, zeigt, schreibt, zeichnet: die Architekten werden die Böden in den Schulhäusern künftig dicker anlegen müssen. Der Lehrer aber tritt mit der Bescheidenheit des Künstlers zurück, glücklich, wenn ihn nicht ein zufällig eintretender Gast beschreit wegen der scheinbar herrschenden Unordnung. In feurigem Bewegen werden alle Kräfte kund.

Noch einen Schritt weiter geht mein Kollege Gaudig in Leipzig. Er erzieht durch seine ganze große Anstalt hindurch seine Schülerinnen zu selbständigem Handeln. Sie fragen nicht nur, sie verbessern, ergänzen einander;

ich habe selbst Stunden anwohnen dürfen, die sich zu Ereignissen gestalteten: so entschlossen setzten sich die Meinungen gegeneinander, die sich die Seminaristinnen bei wohlerwogener Arbeitsteilung und fast unmerklicher Anleitung gebildet hatten.

Das ist der Weg, auf dem jugendliche Geister das Seiende in Natur und Menschheit als ein Gewordenes erkennen, aus der Gegenwart in die Ewigkeit hinübersehen lernen!

Und wie entfaltet sich bei diesem Lehrverfahren, namentlich wenn es sich von unten herauf an persönliche Erfahrung, an Bilder, an selbstverfertigte Modelle (nicht allein in der Stereometrie) anlehnt, die Herrschaft über die lebendige Sprache. Da ist kein Raum für Torheiten und Lappereien wie das immer noch unsere Volksschulen verwüstende Durchfragen, das versteinernde Wort 'Sprich in einem ganzen Satz!' Es entfällt jenes peinigende Nörgeln, das 'gerade das edelste Blut gegen seine eigene Natur mißtrauisch machen' muß. Wie ehemals nur im Dorf, wird hier der Schüler 'von keinem fremden, hofmeisternden Bewußtsein belauscht, berichtigt oder in einen entsprechenden Sehwinkel gestellt'.[1]) Dafür ergibt sich ganz wie eine Frucht, die reif vom Baume fällt, die Konzentration des Unterrichts: die Schüler sorgen selbst dafür, denn in ihnen selbst ist das Zentrum des Unterrichts, der heilige Altar, auf dem die Gaben aller Lehrfächer sich sammeln.

Ich möchte nur diesen schöpferischen Schulmännern ein Reichspatent gönnen, das sie vor Nachahmung schützt; denn jede Nachahmung würde hier eine Gefahr. Auch die Lehrer sind scharf ausgeprägte Persönlichkeiten, es kann keiner in die Haut des anderen kriechen. Aber in des anderen Denkart und Denkarbeit kann und soll er sich versenken und sich dadurch anregen lassen zu einer sinn- und charaktergemäßen Ergänzung, einer Umbildung seines eigenen Verfahrens.

Sind doch die Reformen selbst auch nicht vom Himmel gefallen. Sie sind auch Weiterbildung alter Gedanken und Lehrsitten. Schon Herbart bereitet jede Lehre vor durch Vorbesprechung und läßt sie dann in der 'Assoziation' einreihen, in der 'Methode' anwenden. Mein Freund E. v. Sallwürk[2]) hat dieses Verfahren übersichtlicher und fruchtbarer ausgebaut: in vielseitigem Lehrgespräch ermittelt der Lehrer die Ideenkreise und Interessen der Schüler, an die er die Darbietung des Neuen anfügen will, um es dann von verschiedenen Gesichtspunkten aus immer wieder zusammenfassen und in größere Gedankengruppen einreihen zu lassen. Schritt für Schritt erbaut sich so die Klasse und jeder einzelne Schüler ein Weltbild auf geschichtlichem wie auf naturwissenschaftlichem Gebiet, er stellt die Vorgänge oder Beobachtungen aus seinen alten oder neuen Klassikern in Zusammenhang unter sich wie mit den Erscheinungen der ihn umtosenden Gegenwart, wobei einer den anderen lebhaft anregt, indem er seine eigene Ansicht verficht: ein Spiel des Lebens, das an

[1]) Auerbach, Volk und Schrift S. 37.

[2]) E. v. Sallwürk, Die didaktischen Normalformen 1901.

den Lehrer die höchsten Anforderungen stellt, aber auch reichen Lohn in sich selber trägt.

So entkräftet sich Artur Bonus böser Vorwurf[1]): 'Die neue Pädagogik läßt kein Plätzchen, kein Häkchen für eigene Gedanken und Gefühle frei'. Die Gedanken und Gefühle der jungen Persönlichkeiten, die die Klasse füllen, bilden gerade den Mittelpunkt der geistigen Arbeit: sie geben das Tempo der Bewegungen und leihen ihre Frische und Lebenswärme, sie liefern die Naturkraft, die vorwärts treibt; der Lehrer ist nur der Lokomotivführer oder Bremser.

Die Selbstätigkeit, die in dieser Art wachgerufen und gefördert wird, zieht das ganze Leben des Schülers in ihre Kreise. Wie vielfach 'bringt sich das Kind seine Bilder mit, hinter seinen zwei Augen!'[2]) Nun gilt es, Gelegenheit und Anregung zur Wiedergabe dieser Bilder zu schaffen. Am schönsten wäre es, wenn wir Schulwerkstätten einrichten könnten, in denen die hierfür veranlagten Schüler mit Werkzeugen hantieren und Geräte herstellen dürften, die sie irgendwo gesehen und benutzt haben! Wie würde dadurch schon dem Kinde, wie viel mehr dem heranwachsenden Menschen die Gegenwart zu eigen, aber auch die Kulturgeschichte, die Dichtungen fremder Völker, etwa Homer oder das alte Testament (man denke an Donatellos Reliefs am Domturm zu Florenz!): aus den Erzeugnissen der Schüler ließe sich mit der Zeit ein Museum für Kulturgeschichte oder für Industrie zusammenstellen, das die lebhafteste Anschauung ermöglichen müßte.

Bis dieser Gedanke John Deweys[3]) sich ausführen läßt, sollte wenigstens, und zwar von ganz unten herauf, in allen Klassen viel modelliert, gezeichnet, gemalt werden: jedes Kind würde sich so mit der Zeit seinen Orbis pictus selber schaffen; es würde gleich dem jungen Goethe[4]) 'seinen Geist, sein Gefühl auf einen Punkt zu einer stillen Wirkung versammeln'. Und käme ein Schüler damit nicht zustande, so müßte ihm eben der Nachbar helfen, aber in offener und sittlich nicht nur unanstößiger, sondern lobenswerter Weise. Je mehr wirkliches, wahres Leben in unsere Schulräume einzieht, desto mehr wird die Schülerlüge, die Unmoral der angeblichen Notwehr verschwinden. Und das Einzelding, das aus dem Leben in die Schule hineingetragen worden, es gewinnt eine Weihe, ein eigenes, andauerndes Leben: die Probe jedes Erlebnisses ist die Erinnerung, schreibt Luise v. François einmal an ihren Freund K. F. Meyer[5]), und auf Erinnerung beruht nach einem schönen Worte Steinhausens alle Kunst. Die Betätigung des Schülers schärft seine Sinne und zugleich sein Gedächtnis und führt ihn zur Kunst.

Es versteht sich, daß mit diesem Kunstbetrieb der Zeichenlehrer aus der Peripherie des Unterrichts mit in die Mitte rückt: die Kunst des Erziehers kann den Künstler nicht entbehren.

Auch den Turnlehrer nicht, und noch weniger den Gesanglehrer. Der

---

[1]) S. 51. [2]) A. Bonus, S. 42. [3]) S. 53. [4]) Hempel XX 130.
[5]) Briefe, herausgegeben von A. Bettelheim S. 54 f.

Rhythmus der menschlichen Glieder im Bunde mit dem Rhythmus der Klänge muß das Schulleben durchziehen, belebend und wohl auch veranschaulichend — die Spiele der Griechen, die geschichtlichen Märsche erfüllen die vaterländischen Feste mit weit bedeutsamerem Inhalt als die schönste Festrede, an der für die meisten Schüler nur der Augenblick des Schlusses einen Reiz hat; Reigen und Lied müssen auch die Ausflüge verschönen, Chorgesänge und, nicht zu selten, Einzellieder. Dabei denke ich in erster Linie an Volkslieder in ihrer vornehmen, keuschen Schlichtheit, wie Gott der Herr sie geschaffen hat, und nicht mit den jetzt so beliebten dynamischen Abtönungen, die höchstens alte Jungfern beiderlei Geschlechts durch wohlgezielte Nervenschauer in hysterisches Behagen versetzen.

All diese künstlerische Betätigung hellt die Augen nach außen und innen, schafft ein inneres und äußeres 'Augengedächtnis'[1]), lenkt ab vom Gemeinen, 'daß vor deine Seele licht das Gebild des Dichters trete': sie höht den Sinn und das Empfindungsleben und gewöhnt die Jugend an eine reine Lebenslust. Dazu kommt dann die Schönheit der Gebäude, womit der Staat und besonders die Städte ihre Schulen ausstatten. Der Schüler aber nimmt aus seiner bescheidenen Kunstübung das edle Bedürfnis ins Leben mit hinaus, die Dinge zu erforschen, fremde Leistung zu würdigen, überall in Welt und Menschheit nach dem Schönen zu sehen, sein Herz damit zu füllen, sich im Anschauen der großen Harmonien ein Glücksgefühl anzueignen, das ihn zu den höchsten Leistungen befähigt. Er begnügt sich nicht mehr mit dem bloßen Aufnehmen: er wird aktiv, schöpferisch.

So gewinnt er durch eigene Arbeit unter verständiger und maßvoller Leitung, die das 'System des intimen Zwanges' meidet, wie im engeren Rahmen eines wohlgeordneten Hausstandes, sein trauliches Heimatgefühl: er fühlt sich sicher und wurzelt fest im Heimatboden, in dem er aufgewachsen, in der heimischen Schule.

Auch 'die Teufelskunst Mathematik' und, trotz Jakob Grimm, die deutsche Grammatik umströmt diese Heimatluft, auch die alten Klassiker mit ihrem großen Leben, die nur so lange Fremdkultur sind, als man sie fremd behandelt, wie man ja auch Naturgeschichte, Erdkunde, ja die Religion, 'heilig sie und erhaben, von Gott gesandt' auf Papier zieht und auswendig lernen läßt.

Nur geht der Schüler über die Antike hinaus. Durch seine Kunstübung lernt er 'den Weg nachgehen, den die Menschheit in ihrer gesellschaftlichen Entwicklung genommen hat'.[2]) An dem Entwicklungsgang, der die Flachs-, Baumwoll- und Wollfasern zu Kleidungsstoffen werden läßt[3]), kann sich ihm die ganze Geschichte der Menschheit aufrollen.

Es soll heute noch Schulen geben, in denen man nur durch Störungen etwas erlebt; in der künftigen soll alles Erlebnis werden. Es wird 'eine fortwährende Erziehung zur Beobachtung, zum Scharfsinn, zur schaffenden Einbildungskraft, zum folgerichtigen Denken, zum klaren Verstande durch

[1]) O. Ernst, Asmus Sempers Jugendland S. 196. [2]) Dewey, S. 12. [3]) Ebd. S. 14.

diese unmittelbare Berührung mit der Wirklichkeit gegeben'.[1]) Aus der gegenwärtigen Schulbewegung kann eine Renaissance entstehen, die die Gestalt der Welt verjüngt. Wie Schiller am Schlusse des 'Spazierganges' werden wir zur Natur zurückkehren und mit ihrer Hilfe die hochentwickelte Kultur unserer Tage meistern, daß sie der Schule und der Jugend vertraut wird, wie es die alte, einfache gewesen ist.

Mit der Beherrschung des Stoffes jedoch ist die Selbsterziehung des Schülers und die Kunst des Lehrers, die sie herbeiführt, noch nicht erschöpft. Der Schüler muß auch zu persönlicher Verantwortlichkeit herangeführt werden: ein altes Bestreben, dessen Verwirklichung indessen erst aus England wieder eingeführt werden mußte; dadurch wird ja alles schöner. Schon Valentin Trotzendorf hatte in seiner Schule Ämter eingesetzt nach dem Vorbilde der römischen Republik. Wir modernen Menschen im modernen Staate müssen unsere Jugend zu einem weit höheren Maße von Verantwortung fähig machen, schon in der Schule. Die größeren Zöglinge, Jünglinge und Mädchen, müssen den kleineren Leiter und Aufseher, aber auch Helfer und Berater sein, und die kleinen müssen ihnen Fügsamkeit und Vertrauen entgegenbringen. So hält die Schülerschaft, natürlich immer unter dem Auge ihrer Lehrer, selbst die Aufsicht in den Lehrsälen und in den Gängen, auf den Treppen und im Schulhof, auf dem Spielplatz und bei Ausflügen.

Das ergibt ein gegenseitiges Ergänzen, ein Zusammenwachsen, das sich später nie wieder vergißt. Hirn und Herz, Sinn und Sprache, Einsicht und Wille kommen dabei zu ihrem Recht, auch hilfsbereite Handfertigkeit und Herzensgüte: eine Vorschule für die sozialen Pflichten des späteren Lebens gleich der Arbeit in der Schulwerkstatt, die den Beruf des Handwerkers den jungen Gemütern nahe bringt und ehrwürdig macht.

Behandeln wir die Jugend mit diesem rückhaltlosen Vertrauen, gewähren wir ihr kameradschaftlich Anteil an unseren Arbeiten und an unserer Verantwortung, so liegt darin auch die beste Vorbereitung für ihren Beruf und ihre Studien, die nach einem schönen Worte Goethes[2]) heiter und mit Geistesfreiheit betrieben sein wollen; die Schulangst, als deren Reflex wir die Schülermoral betrachten und als deren Nachwirkung wir so manches böse Wort und so manche Feindseligkeit auf unserer Lebensbahn hinnehmen müssen, sie ist verschwunden aus unserem Lebenskreis. Der Lehrer und seine Klasse ist zusammengewachsen zu einer Arbeitsgemeinschaft, in der nicht Richter und Angeklagter einander mißtrauisch und ängstlich gegenüberstehen, sondern verständige Kameraden, die sich nur dadurch voneinander unterscheiden, daß der Lehrer die Höhe der Menschenbildung erreicht hat und den Maßstab für den Wert der Arbeitsleistung nicht nach Barbarenart in sich und seinem Vorteil sucht, sondern in der Kraftentfaltung seiner jungen Freunde. Und auf Schritt und Tritt erstaunt er über die blaue Blume, die er ungesucht findet

[1]) Dewey, S. 5.
[2]) Hempel XXI 8.

im Sonnenstrahl des Vertrauens, der Arbeitsfreude und des von ihr verbürgten Erfolges.

Ein schönes Ziel, das uns hier lockt! Erkannt, vor die suchende Seele gestellt haben wir es uns: aber nun gilt es, uns zu ihm hindurchzuarbeiten durch alle Vorurteile und Mißverständnisse und durch die ganze unbarmherzige Wucht des Gesetzes der Trägheit. Noch immer und wohl noch lange schränken wir, weil es so hergebracht ist, die freie Schaffenskraft der Jugend ein, lassen sie nur reproduzieren oder doch nur auf ganz eng gebundenen Bahnen Eigenes hervorbringen. Ich denke an die ungeheure Zeitvergeudung des Präparierens in lebenden und toten Sprachen, und ich denke an die Qual der Aufsätze — dieses 'Lieblingskindes geschulter Ideenlosigkeit'.[1]) Mir wird es immer weh ums Herz, wenn ich strebsame und gewissenhafte Kollegen klagen höre über die Last dieser Korrektur; denn ich finde in ihr einen unsagbaren Reiz. Freilich verwende ich dabei nur eine flüchtige Aufmerksamkeit auf Verstöße gegen irgend eine unserer letzten Rechtschreibverordnungen und auf kleine Unregelmäßigkeiten im Satzbau, wie sie selbst unseren klassischen Stilisten widerfahren; es macht mir auch nicht viel Kummer, wenn ein jugendlicher Feuergeist nicht den ganzen Widersinn der gegenwärtig herrschenden Satzzeichnung beachtet hat. Um so begieriger forsche ich nach Äußerungen eigener Gedankenformung und eigener Geistesarbeit, eigenen Frohmutes oder auch Trotzes. Denn da blitzt ein werdender Charakter durch, und das ist mir erfreulicher als das Verfehlen sämtlicher Rechtschreibfehlermöglichkeiten. Freilich setzt eine solche Ausbeute eine große Erfahrung, eine tiefe Bildung und eine umfassende Unbefangenheit voraus; auch ich greife trotz meiner langen Lehrarbeit hier noch oft genug fehl. Denn es gilt Stoffe zu wählen, die dem Gedankenkreis der Schüler entnommen oder doch benachbart sind und doch sein Denken und Fühlen über sich emporheben, Stoffe zugleich, bei deren Ausarbeitung keine Tante und kein Fräulein helfen kann und darf. Am besten erlaubt man den Schülern auf allen Stufen, ihre Gedanken niederzuschreiben über irgend einen Gegenstand, der sie beschäftigt und fesselt[2]): Einleitung und Schluß mag fehlen, die Disposition braucht auch nicht vorndranzustehen. Aber eigenes Leben muß drin sein, die Arbeit muß dem Verfasser gemäß sein; dann allein hat sie Wert, hohen Wert, und verdient als ein Dokument für die Entwicklung des Schülers aufgehoben zu werden wie etwa eine Zeichnung, die er der Mutter zu Weihnacht angefertigt hat. Wer genauer darauf achtet, wird auch bald einen gewissen ästhetischen Wert in den Arbeiten, namentlich bei Mädchen, finden, und das ist doch auch etwas in unserem 'ausgesprochen kunstfeindlichen Leben'.[3])

---

[1]) Güßfeldt.

[2]) Es fügt sich seltsam, daß sowohl H. Scharrelmann in seinem anregenden Buch 'Herzhafter Unterricht' (S. 139—153) als auch G. Freussen in Hilligenlei (S. 57) einen Naturvorgang zum Gegenstand eines Aufsatzes wählen lassen, den eine meiner unteren Klassen auf meine Veranlassung kürzlich bearbeitet hat. Auch Hilligenlei S. 425 erinnert an Scharrelmann.

[3]) Rich. Wagner bei Fr. v. Hausegger, Unsere deutschen Meister S. 164.

Diese Weitherzigkeit darf aber nicht auf die schriftlichen Arbeiten in deutscher und fremder Sprache beschränkt bleiben. Haben Sie auf die ersten Briefchen Ihrer Kleinen geachtet? Sie beginnen und schließen immer mit Fragen. Das liegt in der Natur der jungen Seele, die mit erstaunten Sinnen in die große, wunderbare Welt hineinschaut und -horcht und das, was ihre unentweihte Seele bewegt, in ungezählten Mitteilungen offenbaren will. Aus dem Kleinleben unserer Kultur schleppen sie gern die Bausteine zusammen, aus denen sie sich ihre Welt zusammenfügen wollen: dazu brauchen sie die Leitung, aber in weit höherem Maße die Mitfreude der Erwachsenen an dem Gelingen. So entsteht im Kern Erfahrung und Gesinnung des Kindes. Und da kommen nun wir erwachsenen — Pädagogen und fragen sie und verhören sie und zerzupfen und zerzausen ihnen mit rauher Hand die schöne Welt, etwa in einem Gedicht, worin ein feiner Geist seine feinsten Gedanken und Empfindungen niedergelegt hat, ein Kunstwerk, das wir behutsam wie eine Victoria regia nur von ferne sollten ansehen lassen. Artur Bonus nennt einen solchen Barbaren einen umgekehrten König Midas, unter dessen Fingern alles Gold zu Staub wird.

Und nicht zufrieden, dem Schüler den Vormittag in fünf oder gar sechs Lehrstunden zersplittert zu haben (vom Nachmittagsunterricht nicht zu reden), erscheint es uns in des Wortes verwegenster Bedeutung auch noch als unsere verfluchte Pflicht, ihm in jeder Stunde mindestens eine Hausaufgabe mitzugeben, damit ja auch Nachmittag und Abend 'ausgefüllt' und in Atome zerrissen wird. Muteten die Lehrer einer Klasse nach Vereinbarung den Schülern täglich nur eine größere Leistung zu, so bliebe wenigstens die innere Einheit, die Sammlung des jungen Menschen geschont; noch besser aber wäre es, könnte man ihm in nicht zu langen Abständen einen ganzen oder halben Tag zu eigener, freigewählter Arbeit überlassen; denn er hat innerhalb und außerhalb des Schullebens mancherlei berechtigte Anliegen, die jahrelang unerledigt, unbefriedigt verkümmern müssen, vor allem in dem unendlichen Reiche der Natur, in der Kunde von der Erde als Weltkörper und als Schauplatz und Denkmal der Menschengeschichte.

Am allerwenigsten aber sollte den größeren Schülern die freie Birsch beschränkt werden. Es muß keineswegs alle Bildung durch die Schule übermittelt sein. Der Lehrer ist nicht der Praegustator, der amtliche Mundschenk. Laßt sie in den Schätzen der deutschen, französischen, englischen Literatur sich umtun, leiht ihnen Bücher, und nicht etwa nur belletristische — das Bücherleihen nennt Ellen Key mit Recht einen wesentlichen Teil der ganzen Lehrtätigkeit, und der feinsinnige Wilhelm Bölsche, dessen Schriften so unermeßlich vieles enthalten, was unseren Schulbetrieb auffrischen und seine Fruchtbarkeit erhöhen kann, mahnt mit gleichem Recht, der reiferen Jugend die Bücher als eine unerschöpfliche Quelle der Belehrung zugänglich zu machen.[1]) Der Lehrer, der mit seinen Schülern auch auf diesem Boden zusammengeht, wird auch von ihnen vieles lernen, auf manches Buch aufmerksam

[1]) W. Bölsche, Weltblick.

werden, das Vater und Mutter oder irgend ein älterer Freund ihnen nahegebracht; vor allem aber wird und bleibt er ihr Kamerad, ihr 'Lebensbegleiter'[1]), wissentlich oder unwissentlich ihr Ratgeber bei der Wahl ihres Berufes und, was wichtiger ist, ihrer Lebensrichtung; ihn verknüpft mit ihnen wie sie untereinander die Einheit ernster Interessen und Erinnerungen, die das Leben aller Beteiligten bereichert. Wenn einmal, vielleicht in nicht allzuferner Zeit, der Staat den schönen Gedanken W. Bölsches[2]) verwirklicht und den größeren Schülern eine gewisse Wahlfreiheit unter den Fächern gewährt, dann werden erst recht die Schüler zu Lehrgehilfen, zu Lehrvikaren, und der Lehrer muß zwar tüchtig arbeiten, um der strebenden Jugend immer um ein gutes Stück voraus zu sein, aber er bleibt dabei jung und freudig, und sein Beruf wird ihm immer lieber: er hat gelernt, was es heißt, die Jugend an des Lebens Bäche, ans freie Meer zu führen, statt an die Wasserleitung, sie mit reinem Wein zu laben und nicht mit naturwidrigem Temperenzabsud zu entkräften. Er hat seinen Schülern schwere Arbeit mehr zugetraut als zugemutet, aber ihnen auch, ohne 'Disziplin', ohne verbitternden Kampf mit Schülermoral, lediglich durch seine väterliche Anteilnahme an ihrem Schaffen und Wollen, ihr Leben — und sein eigenes mit — gesteigert, das Müssen zu einem stolzen Wollen, die Notwendigkeit zu einem freien Spiel der Kräfte umgewandelt. Seine Stunden sind festliche Stunden gewesen — und hat er gar noch ihre Erholung geteilt, ihre körperlichen Übungen wenigstens beachtet und so das Seine getan, daß keiner ins Leben hinausging, ohne daß er ein Roß, ein Boot, ein Fahrrad meistern konnte[3]), so sind ihre Herzen ihm alle zu eigen, sie liegen vor ihm wie ein aufgeschlagenes Buch; er kennt die Stellen, wo sie sterblich, wie jene, wo sie unsterblich sind:

Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigentümliche, und zieht sie groß . . .

Als freie, frohe Jünglinge gehn sie hinaus in die Welt, fähig und bereit zu jedem unschädlichen Genuß, gefeit gegen jedes Übermaß und jede Ausschreitung, nicht durch feige Angst vor den Folgen, die wir ihnen ausgemalt, sondern aus Selbstachtung, aus innerem Adel, den das Vertrauen der Eltern und Lehrer in ihnen groß gezogen.

Wo ist ein Beruf, der sich mit dem unsrigen an Herrlichkeit vergleicht? Das Höchste, Göttlichste, was die Wissenschaft ersonnen, in unsere Hand wird es gelegt, daß wir die jungen Geister damit befruchten. Die edelsten Söhne und Töchter unseres Volkes, uns führen die Eltern sie vertrauensvoll zu, daß wir einen ewigen Inhalt gießen in ihr empfängliches Herz, daß wir all ihre Kräfte wecken und stählen für die Kämpfe des Lebens und für den Dienst unseres Volkes und seine Ideale. Nicht Krieg und Frieden tragen wir in unseren Händen, wie jener römische Gesandte in Karthago, aber die Kraft, die Zukunft unseres Volkes, und das ist mehr.

[1]) Lacombe in W. Münchs schönem Buche: Zukunftspädagogik.
[2]) Weltblick. Letzter Aufsatz. [3]) Coubertin bei W. Münch.

Dazu aber muß der Lehrer selbst innerlich ernst sein bei all dem freien Spiel der Kräfte, ein freier, aufrechter Mann, der keinem Direktor dienen will und keinem Schulrat, sondern seinen Schülern. Über sich selbst muß er nach Nietzsche hinausbauen können, um einen Schaffenden zu schaffen.

Wo Knechte die Erzieher sind,
Da verdirbt manch edel Kind.[1])

Das alte Ideal einer einheitlichen Bildung ist endgültig aufgegeben. Aber die Kunst, die aus Haupt und Herzen quellende Kunst des Lehrers, vorab des wissenschaftlich gebildeten und wissenschaftlich arbeitenden Lehrers, tritt vor den Riß: mögen die Bildungsstoffe verschieden sein, die Art ihrer Bearbeitung ist dieselbe, oder sie trachtet, es zu werden, und demgemäß wird sich auch Struktur und Muskulatur unseres Geistes einheitlich gestalten bei allen Gebildeten. Überall dieselbe Weite des Blicks und der Verantwortung, dieselbe Welt- und Menschenfreudigkeit, dieselbe Weitherzigkeit der Anschauungen, des Urteils, dieselbe Fähigkeit, im Denken und Fühlen, im Wollen und Handeln über sich herauszuwachsen: formal auch diese Bildung, aber nicht ausschließend, sondern alle umfassend, die zu der Auslese unseres Volkes gehören — und sie alle werden zusammenwirken, unserem Volke die heilige Insel Hilligenlei zu suchen.

Vor hundert Jahren ist unser Vaterland zusammengebrochen, weil es alt, weil die Formen seines Daseins morsch geworden waren. Als dann die größten und stärksten Geister Deutschlands sich um König Friedrich Wilhelm III. scharten, um mit ihm ein neues Reich zu bauen, da schrieb Scharnhorst, der Bauernsohn[2]): 'Man muß der Nation das Gefühl der Selbständigkeit einflößen, man muß ihr Gelegenheit geben, daß sie mit sich selbst bekannt wird, daß sie sich ihrer selbst annimmt; nur erst dann wird sie sich selbst achten und von anderen Selbstachtung zu erzwingen wissen. Darauf hinzuarbeiten, dies ist alles, was wir können. Die Bande des Vorurteils lösen, die Wiedergeburt leiten, pflegen und in ihrem freien Wachstum nicht hemmen, weiter reicht unser hoher Wirkungskreis nicht.'

Damals ist Preußen und Deutschland neu aufgebaut worden durch die Macht des Geistes, die auch das Heer beseelt, geschaffen hat. Heut ist diese Macht in erster Linie uns in die Hand gegeben. Und hier, am Fuße der Wartburg, dieses alten sagen- und segenumrauschten Fürstensitzes, von dem vor vier Jahrhunderten ein neues Licht aufgegangen ist für unser Volk und die Menschheit, hier wollen wir uns gegenwärtig machen, was wir unserem Volke schuldig sind. Auch an uns geht die Mahnung: 'Ihr seid das Salz der Erde! So aber das Salz dumm wird, womit soll man salzen?' Und wir wollen geloben, uns und unsere königliche Kunst frisch und rein zu erhalten und keinen Augenblick das schwere Wort des deutschen Sehers vergessen:

---

[1]) Freidanks Bescheidenheit.

[2]) v. Treitschke, Deutsche Geschichte im XIX. Jahrh. I 289.

Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,
Bewahret sie!
Sie sinkt mit euch! Mit euch wird sie sich heben!

Wohlan, rausche, du deutscher Aar, einer großen Zukunft entgegen! Wir, die Führer und Freunde der deutschen Jugend, wir werden unsere Pflicht tun, eingedenk der Geister, die uns hier umschweben: Wolfram und Tannhäuser, Luther und Bach. Unsere Namen mögen verklingen: aber unsere selbstlose Arbeit für Volk und Vaterland — sie soll mit Ehre bestehen vor dem Richterstuhl der Geschichte unseres freien Volkes und der Menschheit.

Nachwort. Von den vorstehenden Ausführungen ist beim freien Vortrag manches abgeändert oder aus Mangel an Zeit ganz weggelassen worden. — Die Schriften Ludwig Gurlitts sind mir erst nach meiner Rückkehr von Eisenach in die Hand gekommen. E. K.

EIN GANG DURCH JAHRHUNDERTE SPRACHLICHER METHODIK

Von Gerhard Budde

Utilitarismus, Formalismus und Realismus, das sind die drei verschiedenen Richtungen, die sich auf dem Gebiete der sprachlichen Methodik geltend machen und um die Vorherrschaft streiten. Der Utilitarismus will die Sprachen nur deshalb lehren, weil sie im Leben gebraucht werden, der Formalismus will durch sie eine allgemeine geistige Zucht, die sogenannte formale Bildung, übermitteln, der Realismus will durch sie in eine neue Gedanken- und Kulturwelt einführen. Für die utilitaristische Richtung ist die Sprache Selbstzweck, für die formalistische und realistische Mittel zum Zweck. Aber während der Formalismus durch die Sprachen nur die formenden Kräfte des Geistes wecken und üben will, damit er jeglicher besonderen Aufgabe, vor die er später gestellt wird, gewachsen sei, will der Realismus durch die Sprachen nicht bloß den Geist, sondern vor allem auch Phantasie und Gemüt bilden. Da dies aber durch die sprachliche Form nicht geschehen kann, sondern einzig durch die in der Sprache übermittelten Gedanken, so betont der Realismus gegenüber der sprachlichen Form den Gedankeninhalt der Autoren.

Die altsprachliche Methodik war im Mittelalter und auch noch später utilitaristisch. Man lernte Latein, weil es im täglichen Leben ganz unentbehrlich war. Für die Gebildeten war es nicht bloß Sprache der Wissenschaft, sondern auch des persönlichen Verkehrs. Das Lateinlernen wurde von Lehrern und Schülern in gleicher Weise als eine schwere Last empfunden. 'Alle waren', wie Paulsen bemerkt, 'einmütig der Ansicht, daß die Erlernung der fremden Sprachen ein überaus schweres und bedauerliches Hemmnis der Jugendbildung sei'. Aber man konnte nun einmal ohne Latein nicht fertig werden, und so mußte man sich bemühen, des Lateinischen wie einer zweiten Muttersprache mächtig zu werden, es mit Fertigkeit sprechen und schreiben zu können. Da während des Unterrichts nur Latein gesprochen wurde und keine anderen Sprachen störend eingriffen, so konnte dies Ziel auch erreicht werden.

Aber schon im XV. Jahrh. begann sich ein philologischer Formalismus geltend zu machen, der den Ciceronianismus auf seine Fahne schrieb und behauptete, daß man sich durch Sprechen und Schreiben eines klassischen Latein vor allem als klassisch gebildet erweise. Sein Ideal war, Latein zu sprechen und zu schreiben wie Cicero, das Latein, das für gewöhnlich gesprochen wurde, war ihm als unklassisch oder gar barbarisch in tiefster Seele verhaßt. Die ganze Lächerlichkeit dieser 'Imitation' hat schon Erasmus würdig gebrandmarkt in seinem Dialoge: '*Ciceronianismus sive de optimo dicendi genere*'. In sarkastischer Weise bespricht hier Erasmus das in seiner Zeit auftauchende Ideal der Bildung. Die neue Sekte der Ciceronianer, sagt er, verwerfe mit un-

erträglicher Anmaßung alle Schriften, welche nicht Ciceros Züge trügen, sie schrecke die Jugend vom Lesen anderer Autoren zurück und zwänge sie zur abergläubischen Nachahmung des einzigen Tullius, während sie selbst dem Cicero ganz ferne stehe. Als einen solchen Ciceronianer zeigt sich in dem Dialog Nosoponus. Er erklärt von vornherein, alles nicht Ciceronische sei ihm ein Greuel; er kenne nichts Höheres als von den Italienern für einen Ciceronianer gehalten zu werden. 'Nun erzählt Nosoponus, wie er sein Ziel verfolge. Seit sieben Jahren lese er einzig den Cicero, keinen anderen Autor, damit sich ihm ja keine nicht Ciceronische Phrase anhänge. Er wisse den Cicero fast auswendig, nun wolle er neue sieben Jahre auf die Imitation desselben verwenden. Alle Worte seines Autors habe er alphabetisch in ein dickes Lexikon eingetragen, in einem zweiten habe er, ebenfalls in alphabetischer Ordnung, alle Phrasen Ciceros aufgeführt, in einem dritten alle Pedes, mit denen derselbe seine Perioden u. s. w. anfange und schließe. Dann habe er die Worte nach dem verschiedenen Sinne, in welchem sie bei Cicero vorkommen, zusammengestellt. Mit den Paradigmen der Grammatik begnüge er sich nicht, sondern habe acht, ob bei Cicero etwa *amo, amas, amat* vorkomme, nicht aber *amamus, amatis*, ob *amabam* sich finde, *amabamus* nicht; welche Composita vorkämen, z. B. *perspicio* wohl, nicht so *despicio*. Ein echter Ciceronianer dürfe kein Wörtlein brauchen, das nicht bei seinem Meister sich vorfinde. Hierauf beschreibt Nosoponus, wie er es beim Lateinschreiben halte. Wenn er z. B. dem Titius schreiben wolle, er möge ihm ein geliehenes Buch zurücksenden u. s. w., da schlage er alle Briefe Ciceros und alle angefertigten Indices nach und suche sich Worte, Phrasen u. s. w. zusammen. Sechs Nächte bedürfe er, um einen Brief von sechs Perioden zu schreiben, dann aber müsse er denselben noch zehnmal umarbeiten, ihn eine Zeitlang weglegen, dann wieder lesen; bei solchem wiederholten Durchkorrigieren bleibe oft kein Wort vom ursprünglichen Entwurf stehen.' In dieser höchst komischen Art macht sich Erasmus über einen stilistischen Formalismus lustig, der mit einer albernen Nachäffung Ciceros kostbare Zeit vertat. Die Imitation war auch das Ideal der Schulmänner des XVI. Jahrh., es genügte ihnen nicht, daß die Schüler fertig Latein schreiben konnten, sie sollten es latine schreiben. Das verlangten z. B. Trotzendorf und Johannes Sturm. Trotzendorf, Rektor der Goldberger Schule und ein Schüler Melanchthons, befahl, daß die Schüler in den Exerzitien 'keine Phrasen gebrauchen sollen, ehe sie nicht genau erforscht haben, bei welchem Autor jene Phrase vorkomme, und ob sie hinlänglich elegant und passend sei'. Sturm teilt sein Gymnasium in Straßburg in 9 Klassen, nach den 9 Jahren, welche die Schüler dort zubringen sollten. 'Sieben dieser Jahre bestimmte er zur Ausbildung klarer, echt lateinischer Rede, die übrigen zum Erwerben von Zierlichkeit.' Sturm betrachtete die Kunst in klassischem, Ciceronianischem Latein zu schreiben und zu sprechen als höchstes Ziel der Bildung. Abrichtung auf Eloquenz war die Losung. Ihrer Erwerbung dienten auch die sogenannten Kollektaneenbücher, in welche die Schüler einen Schatz von Wörtern und Phrasen zusammentragen mußten, um sie daraus zu jeweiligem Gebrauch zu

entnehmen. Im achten Jahre des Schülers begannen in Sturms Gymnasium schon die lateinischen Stilübungen. Daß bei einem solchen Betrieb der Inhalt der Klassiker zur Nebensache wurde, ist selbstverständlich; sie wurden nur gelesen, um den Schülern die Worte und Phrasen für das Lateinschreiben und das Lateinsprechen zu liefern. 'Das war im XVI. Jahrh. die Tendenz der Schulen bei den Protestanten wie bei den Jesuiten; Trotzendorf und Sturm, die Württemberger und Sachsen stimmen hierin mit dem Jesuitengeneral Claudius von Aquaviva überein.' v. Raumer macht aber mit Recht in seiner Geschichte der Pädagogik darauf aufmerksam, daß diese Anstrengung damals wenigstens noch ein bestimmtes äußeres Ziel hatte, weil das Lateinische noch das sprachliche Element aller Wissenschaft war. Das hörte aber mehr und mehr und mit der Blütezeit der deutschen Literatur ganz auf. Weder die Verhältnisse in der Kirche noch im Staat noch in der Wissenschaft machten das Lateinschreiben und -sprechen weiterhin erforderlich. Trotzdem wurde an den Schulen bis weit in das XIX. Jahrh. hinein die lateinische Imitation weiter sorgfältig gepflegt. Man verteidigte nunmehr diesen Betrieb des Lateinischen mit 'der formalen Bildung', mit der man auch den grammatischen Formalismus zu rechtfertigen sucht, der in der altsprachlichen Methodik schon frühzeitig dem stilistischen Formalismus, der Imitation, zur Seite trat. Über diesen grammatischen Formalismus in den Schulen ertönen schon im XVII. Jahrh. laute Klagen. Der Theologe Lubinus gab im Jahre 1614 das Neue Testament in drei Sprachen heraus. In der Vorrede kämpfte er aufs heftigste gegen den gewöhnlichen Unterricht. Es sei, sagt er, als hätte sich jemand mit aller Mühe eine Methode ausgedacht, *qua praeceptores pariter ac discipuli non nisi immensis laboribus, ingentibus taediis, infinitis aerumnis et non nisi longissimo demum temporis intervallo, ad latinae linguae cognitionem, illi adducerent, hi adducerentur.* Ein böser Genius möge diese Methode durch Mönche eingeführt haben. Das widernatürliche Einbläuen der Grammatik sei schuld, daß Eltern und Lehrer von den Knaben gefürchtet und gehaßt würden; die Unnatur eines solchen Unterrichts mache auch die Lehrer hart. Die Klagen wurden in den folgenden Jahrhunderten immer lauter. Besonders interessant ist, was der Berliner Gymnasialdirektor Meierotto Ende des XVIII. Jahrh. über diesen grammatischen Unterricht äußerte. 'Man denke sich einen Knaben, der durch zehn, zwanzig Paradigmata von Deklinationen, durch ebenso viele von Verbis sich hindurchlernen muß, der dabei Regeln von der Formation, vom *genere* sich einprägen, der Anomalien zugleich mit der Analogie, so viel Ausnahmen bei kaum begriffenen Regeln, kurz, der allen Eigensinn und Widerspruch der Sprachlehre verdauen muß. Hier ist keine Freude für ihn; er soll Dinge, die wegen der Einförmigkeit ermüden, wegen der Widersprüche kaum auszustehen sind, vereinigen. Und dies alles muß er einzeln für sich und stumm lernen, welches das Traurige des Geschäfts unglaublich vermehrt. Gewöhnlich bemerkt man, daß die lateinischen Stunden auch bei guten Köpfen die Marterstunden heißen.' Gegen diesen grammatischen Sprachunterricht wandten sich auch die verschiedenen neuen Methoden, die im Laufe der Zeit empfohlen wurden; die

einen wollten das Latein lehren durch die Übung des Sprechens, also wie die Muttersprache, Comenius verlangte, daß die lateinische Sprache und die Realien verbunden gelehrt würden, Ratichius und Locke wollten im lateinischen Unterricht nicht von der Grammatik, sondern vom Autor ausgehen, der Engländer Hamilton glaubte mit einer Interlinearversion das Problem lösen zu können, während der Franzose Jacotot mit einer Lateralversion die kranke sprachliche Methodik zu heilen versuchte. Der schon erwähnte Meierotto empfahl, nicht von der Regel, sondern vom Beispiel auszugehen, d. h. er vertrat die induktive Methode. Wir werden sehen, wie diese methodischen Forderungen fast der Reihe nach wiederum für die neueren Sprachen geltend gemacht wurden, als ihre Vertreter gegen den grammatischen Formalismus im neusprachlichen Unterricht in den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts den Kampf eröffneten. Diese neuen Methoden wollen alle zu einer leichteren Erlernung der Sprache führen, als sie die herrschende grammatische Methode bot. Auch ihr Ziel war die Sprache, nicht der Inhalt, und über den Formalismus kamen auch sie nicht hinaus. Bis zu der Zeit, wo Herbart in die altsprachliche Methodik eingriff, wagte sich die realistische oder historische Richtung in der sprachlichen Methodik nur ganz vereinzelt geltend zu machen.

Um die Mitte des XVI. Jahrh., also in der Zeit, in der das Ideal Sturms von den Lehrern fast allgemein anerkannt und gepflegt wurde, verklingen die verständigen Worte des Augsburger Rektors Hieronymus Wolf wie die Stimme des Predigers in der Wüste. Aus der Einleitung zu seiner Ausgabe von Ciceros De officiis können wir ersehen, wie Wolf seinen Schülern die Klassiker interpretierte. 'Die Kritik des Textes fertigt er kurz ab, hierauf gibt er die Disposition, einen Überblick des ganzen Werkes, dann eine kurze Erklärung schwieriger Worte, welche der Schüler nicht selbst aus einem Lexikon entnehmen kann, oder aus anderen allgemein bekannten Büchern. Wolf verwirft die Art, daß man bei einer Stelle des Klassikers alles vorbringt, was nur im entferntesten auf das darin Vorkommende Bezug hat, wie z. B. die tun, welche, wenn etwa die Astrologie oder die Philosophie erwähnt werden, weitläufig sich über diese Wissenschaften auslassen.' Er verwirft damit ein Verfahren, das vor reichlich einem Jahrzehnt infolge einer völligen Übertreibung der Konzentration im Unterricht in manchen Schulen florierte und bei dem, wenn in einem lateinischen Lesestück etwa vom Storch die Rede war, so nebenbei der nicht unbeträchtliche Teil unserer Erde einer näheren Behandlung gewürdigt wurde, den der Storch als Wandervogel kennen zu lernen das Glück hat. 'Die Hauptsache, *maxime necessarium* beim Lesen der Officia ist nach Wolf, 'die Schüler zur Erkenntnis des Wahren und Guten und zu einem sittlichen Lebenswandel anzuleiten. Im Vergleich zu dieser Hauptsache seien Wort- und Sacherklärungen u. s. w. nur Nebensache'. Es nützte nichts, daß im XVII. Jahrh. Comenius davor warnte, über die Sprache ganz die Realien zu vergessen. Der Schüler solle, so sagte er in seiner Methodus novissima, aus den Autoren auch genauere Realkenntnisse und praktische Klugheit lernen. Er müsse sich nicht auf Cicero beschränken, da

dieser ja weder die ganze Latinität noch alle und jede Realien enthalte. Es blieb auch ohne praktische Folgen, daß im Anfang des XIX. Jahrh. die Neuhumanisten verlangten, daß die Schüler zu einem freien geistigen Verkehr mit den griechischen Schriftstellern gebracht würden. In den Schulen herrschte der Formalismus, der stilistische und der grammatische, unumschränkt weiter, und der Realismus schien zu verkümmern. Da trat Herbart auf und blies ihm einen neuen Odem ein, und nun gewann er mehr und mehr Kraft und Anhänger, so daß er es wagen durfte, aus seiner bescheidenen Ecke herauszutreten und auf offenem Felde den Kampf mit dem Jahrhunderte alten Formalismus aufzunehmen. Herbart erkannte nur den Sprachunterricht als berechtigt an, der die Schüler zum vollen Genuß des Inhalts führe. Die Sprachen an sich gewähren keinerlei Bildung; die 'formale Bildung', die sie nach der Ansicht der Philologen geben sollen, sei nichts weiter als eine leere Phrase. Herbart wußte ganz genau, daß die Philologen einzig noch mit dieser 'formalen Bildung' ihr Unterrichtsverfahren vor der Welt verteidigen konnten, und daß, wenn es gelang, ihre Nichtigkeit zu erweisen, die Position der Formalisten unhaltbar wurde. 'Die bloßen Sprachen', sagt Herbart, 'geben für sich allein dem Knaben gar kein Bild, weder von Zeiten noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt'. Wie die römischen Schriftsteller bisher gebraucht würden, gehöre, so sagt er an einer anderen Stelle, gewiß ein hoher Grad von gelehrter Befangenheit dazu, um für einen so gar nicht erziehenden Unterricht so viele Jahre, so viel Mühe, so viel Aufopferung des Frohsinns und aller raschen Bewegungen des Geistes zu dulden. Die Sprachen interessieren seiner Meinung nach nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Die Sprachen seien Zeichen, die für den Unterricht eine offenbare Last seien, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesses für das Bezeichnete gehoben werde, Lehrer und Lehrling aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung herauswälze. Wenn die Schüler nicht zum Genusse der Werke des Altertums gelangten, dann sei eine kostbare Zeit und Mühe, ja, was am schlimmsten sei, eine kostbare Empfänglichkeit und Lernlust unnütz verschwendet. Wenn einmal die griechischen Autoren uns verloren gehen würden, behalte die Sprache keinen Wert außer für wenige Gelehrte, 'die darin ein Dokument aus alter Zeit erblicken, woran wir anderen ebensowenig zu studieren Lust haben als an den Urkunden, aus welchen uns das Merkwürdigste zu erzählen wir den Historikern überlassen'. Aber nach der Meinung der Schulmänner, die bloß Sprachen um der Sprachen willen lehren wollen, komme es nicht darauf an, daß die Autoren etwas Verschiedenartiges vortragen, sondern es sei alles Latein, oder noch besser, es sei alles alte Sprachen und Beschäftigung mit Lexikon und Grammatik, ob man nun den Homer oder den Horaz, den Sophokles oder den Terenz lese. Der Schüler befinde sich immer auf derselben Bahn, er fühle nichts anderes beim Komiker wie beim Tragiker, bei der naiven wie bei der sentimentalen Dichtung. Und einen solchen Betrieb wolle man mit der sogenannten 'formalen Bildung' rechtfertigen. 'Mögen immerhin', so ruft Herbart entrüstet aus, 'die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von

der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden, das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größere bildende Kraft anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken. Als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Folgen des innerlichen geistigen Müßiggangs bezeugten, die mit der fleißigsten Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl bestehen kann'. Unerbittlich hatte so Herbart die Schäden des formalistischen Unterrichtsbetriebes aufgedeckt; in seiner Entrüstung war er soweit gegangen, den Sprachen an sich jeglichen didaktischen Wert abzusprechen, und hatte damit über das Ziel hinausgeschossen. Es ist ein Irrtum, zu glauben, daß allein die Sprachen eine formale Bildung oder daß sie auch nur die beste formale Bildung gewähren, aber ebensogut ist die Ansicht falsch, daß sie für sich gar keine formale Bildung geben. Jedenfalls kommt aber diese formale Bildung in zweiter Linie, sie soll ein Ergebnis, nicht das Ziel des Unterrichts sein. Das Ziel muß das von Herbart aufgestellte sein, nämlich die Einführung in die Autoren. Selbst dieser wuchtige Angriff Herbarts vermochte dem *rocher de bronze* des in jahrhundertelanger Tradition wurzelnden philologischen Formalismus anfangs nichts anzuhaben. Nach den Klagen, die hier und da ein weiterblickender Schulmann erhob, blieb es noch Jahrzehnte lang beim Alten. Das Unterrichtsschiff setzte unter der Flagge der 'formalen Bildung' den alten langweiligen Kurs fort, und seine Führer glaubten wie ihre Vorgänger mit diesem Kurs die Gestade des Altertums zu erreichen. Zuweilen bringt es ein von einem Gegner im Zorn geschleuderter Stein wohl ein wenig ins Schwanken, so wenn in den fünfziger Jahren Professor Kühnast in der Zeitschrift für Gymnasialwesen seine geistvollen Angriffe gegen den herrschenden Unterrichtsbetrieb erhob und ihm zum Vorwurf machte, daß er leeres Stroh dresche, oder wenn im Jahre 1863 Mager, ein Vertreter der genetischen Methode, keck ausrief: 'Unser Gymnasialschulwesen ist eine von den großen Lügen, an denen unser Leben krankt. Es ist, als sähe man die Regierungen, die philologischen Schulmänner und die Familien in einem Spiele begriffen, bei dem man übereingekommen ist, sich gegenseitig mit falscher Münze zu bezahlen. Daß die philologischen Schulmänner es über sich gewinnen können, ein ganzes Leben hindurch die Tretmühle in Bewegung zu setzen, ohne daß sie ein anderes Resultat haben, als daß das Rad sich bewegt hat, das ist vollkommen unbegreiflich. Kein vernünftiger Mensch wird sich mit dem formalen Erfolg, daß das Rad gedreht wird, wenn kein Mehl erfolgt, beruhigen.' Aber eine wirkliche Störung der alten Methode trat erst in den achtziger Jahren ein, als in Herbarts Schule vorgebildete und geistig hervorragende Vertreter des Realismus oder des historischen Prinzips, wie F. Paulsen, Schiller in Gießen, Dettweiler u. a. mit scharfen Waffen gegen sie zu Felde zogen. Den überzeugenden Gründen, die diese Männer für die Unhaltbarkeit der herrschenden Methodik vorbrachten, konnte sich schließlich auch die Regierung nicht verschließen, besonders als sie von der Mehrheit der Dezemberkonferenz bestätigt waren, und so

hielt in den Lehrplänen von 1892 zum ersten Male die historische Richtung ihren Einzug in die offizielle Pädagogik, aber leider die einseitige historische Richtung der Herbartianer, die von unten an die Sprachen nur als Mittel zum Zweck lehren wollte und ihnen selbst keinen didaktischen Wert beimaß. Das war ein Fehler. Der Formalismus ist auf der Unter- und Mittelstufe ganz berechtigt, hier müssen erst einmal die Sprachen um ihrer selbst willen gelehrt werden, er mußte nur von der Oberstufe verbannt werden. Nun reichten bald für die Lektüre die sprachlichen Vorkenntnisse nicht aus, und so fanden die zahlreichen Gegner der historischen Richtung in diesem Punkte eine Handhabe, um die Regierung zum schnellen Verlassen des eingeschlagenen Weges zu veranlassen. In den Lehrplänen von 1901 wurde im lateinischen Unterricht der Herbartsche Standpunkt völlig aufgegeben, der Formalismus wurde mit besonderen Grammatikstunden und rein grammatischen Skriptis auch auf der Oberstufe in alle seine alten Rechte wieder eingesetzt und damit die methodische Entwicklung um Jahrzehnte zurückgeschraubt. Ich habe allen Respekt vor dem Inhalt der letzten Lehrpläne, aber in ihren Anordnungen über den lateinischen Unterricht auf der Oberstufe kann ich beim besten Willen einen Fortschritt nicht erkennen.

Die neueren Sprachen waren in den Studienplänen früherer Jahrhunderte nicht vertreten. Als das Französische Diplomatensprache geworden war und immer mehr an Bedeutung gewann, trat es auch in den Kreis der alten Lateinschulen ein. Schon vorher hatten die Ritterakademien, in deren Lehrplänen Leibniz' pädagogisches Ideal verkörpert war, für Griechisch und Hebräisch die neueren Sprachen, und zwar in erster Linie Französisch, daneben aber auch Italienisch, Spanisch und Englisch zu lehren angefangen. Für die Leseübungen wurden in dieser Zeit außer einigen anderen Sachen das Neue Testament und französische Zeitungen gebraucht. Neben dem regelmäßigen Unterricht durch deutsche Lehrer fanden Sprechübungen unter Leitung eines französischen maître statt; 'er liest mit lauter Stimme etwas vor und parlieret auch mit ihnen (den Schülern) von allerhand nützlichen Sachen'. Hier haben wir also schon die Sprechübungen über Gegenstände des täglichen Lebens, von denen sich unbegreiflicherweise ein Teil der neusprachlichen Reformer noch immer uennenswerten Nutzen verspricht und die sie nun auch glücklich in die Lehrpläne hineingebracht haben. Auf der Unterstufe und auch noch auf der Mittelstufe können sie vielleicht dann und wann eine nicht unerwünschte Abwechslung in den Unterricht hineinbringen, aber auf der Oberstufe sollte man diese Art des Parlierens verbieten und die Sprechübungen ausschließlich an die Lektüre sich anlehnen lassen. Zu Beginn des XIX. Jahrh. und weit in dasselbe hinein befand sich die neusprachliche Methodik ganz und gar im Schlepptau der altsprachlicheu, d. h. auch sie opferte auf dem Altar der 'formalen Bildung'. Man sieht es schon aus den schriftlichen Arbeiten, die offiziell verlangt wurden; es ist dieselbe Sorte von Aufsätzen und besonders von Extemporalien und Exerzitien, die im altsprachlichen Unterricht so sorgfältig gepflegt wurden. Das historische Prinzip konnte sich auch hier keine Geltung verschaffen. Der Inhalt war Nebensache, und die Abiturienten der Gymnasien und oft auch der

Realschulen hatten von französischer und englischer Kultur und Literatur mehr oder weniger keine Ahnung. Das wurde auch nicht wesentlich anders, als Anfang der achtziger Jahre die neusprachliche Reformbewegung begann. Sie bekämpfte zwar den grammatischen Formalismus bis aufs Blut, betonte auch die sogenannten Realien, wobei sie aber zu einseitig die Bedürfnisse des praktischen Lebens berücksichtigte, und so verlor sie sich mehr und mehr mit der Hervorhebung der Sprechfertigkeit in einen Utilitarismus, der noch weniger taugte als der so grimmig befehdete Formalismus. Die vielen methodischen Rezepte, die diese Reformbewegung verordnete, waren zum größten Teil nicht neu, sondern früheren Zeitperioden und der Geschichte der lateinischen Methodik entnommen. Die einen sagten, Französisch und Englisch müssen die Schüler lernen wie die Muttersprache. Dasselbe hatten schon 200 Jahre früher Methodiker in Bezug auf das Lateinische verlangt, indem sie auf Montaigne sich beriefen, dem der Vater einen Hofmeister gab, der mit ihm von früh auf Latein und nur Latein sprechen mußte. Auch ward es so eingerichtet, daß alle, mit denen das Kind in Berührung kam, einzig Latein sprachen. Diese völlige Isolierung auch von der Muttersprache, der Montaigne unterworfen werden mußte, um Lateinisch sprechen zu lernen, scheinen gewisse neusprachliche Reformer ganz übersehen zu haben; sonst hätten sie nicht die geradezu unverständliche Forderung aufstellen können, der Schüler solle in der Schule, wo Gott sei Dank fast ausschließlich Deutsch gesprochen wird, die fremden Sprachen lernen wie das Kind die Muttersprache. Mit der Wertschätzung der Realien im Sprachunterricht war Comenius den neusprachlichen Reformern schon zuvorgekommen. Daß man den Unterricht in den Sprachen nicht mit Grammatik, sondern mit einem zusammenhängenden Lesestück beginnen solle, hatte schon Ratichius gelehrt. Nur für die phonetischen Forderungen fehlt hier die historische Analogie. Auch das Ziel der Reformbewegung wurde bald die mündliche und schriftliche Beherrschung der Sprache, also rein utilitaristisch wie für das Lateinische im Mittelalter. Nur fand sich der gewaltige Unterschied, daß dies Ziel der Sprechfertigkeit im Mittelalter, wo die Schüler ausschließlich, während des ganzen Unterrichts und auch sogar vielfach beim Spiel, Lateinisch sprachen, tatsächlich erreichbar war, während es in unserer Zeit, wo im Mittelpunkt des Unterrichts die Muttersprache steht und stehen muß und der einzelne Schüler vielleicht in der ganzen Woche kaum einige Sätze in französischer oder englischer Sprache zu sprechen Gelegenheit hat, als eine Utopie bezeichnet werden muß. Die neusprachliche Reformbewegung war anfangs vielversprechend, aber als sie mit einseitiger Betonung der Sprechfertigkeit und Vernachlässigung des Inhalts sich in einen öden Utilitarismus verrannte, war von ihr nichts mehr zu erwarten. Es war im Gegenteil ein Glück, daß sich eine immer zahlreicher werdende Gegnerschaft zusammenfand, die gegenüber dem alten Formalismus und dem modernen Utilitarismus den Realismus, den historischen Standpunkt, vertrat und darauf hinwies, daß das, was Herbart für den altsprachlichen Unterricht gesagt hatte, auch für den neusprachlichen gilt, daß nämlich nur derjenige Sprachunterricht berechtigt ist, der schließlich die Schüler zum vollen

Verständnis und Genuß des Inhalts bedeutender Autoren bringt. Von diesem Standpunkt aus gesehen hat die neusprachliche Reformbewegung keinen Fortschritt gebracht; dagegen hat sie für die technische Spracherlernung ohne Frage wertvolle Winke gegeben oder, wohl richtiger gesagt, in wertvoller Weise auf früher schon gegebene Winke zurückgegriffen.

So steht denn momentan der Realismus noch immer im Kampfe mit seinen beiden Gegnern; auf dem Gebiet der altsprachlichen Methodik ringt er weiter mit dem Formalismus, auf dem der neusprachlichen Methodik bekämpft er den Utilitarismus. Daß es für unser höheres Schulwesen besser wäre, wenn dieser ewige Kampf endlich einmal aufhören wollte, unterliegt wohl keinem Zweifel. Sollte denn wirklich keine Einigung möglich sein? Ich glaube es doch. Man gönne dem Formalismus und in den neueren Sprachen auch in etwas dem Utilitarismus die Unter- und Mittelstufe unserer höheren Knabenschulen, weise dagegen die Oberstufe unumschränkt dem Realismus zu. 'Wir müssen', wie ich es in meiner 'Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen' (Halle, Waisenhaus) ausgedrückt habe, 'unsere Schüler auf der Unter- und Mittelstufe mit einfachen Mitteln, ohne Scheu vor Einzelsätzen und konsequentem Pauken, mit dem Schwert ausrüsten, mit dem sie auf der Oberstufe sich eine neue Gedankenwelt erobern sollen, d. h. wir müssen hier die Sprache vorwiegend als Selbstzweck treiben.' Auf der Oberstufe dagegen regiere das historische Prinzip, hier herrsche der Gedankeninhalt der Schriftsteller, und es schwinde jeglicher grammatische und stilistische Formalismus. Dann wird auch die formale Bildung, die die Sprachen gewähren können, noch mehr als jetzt zur Geltung kommen; was das Übersetzen aus dem Deutschen, diese Hauptübung des Formalismus, an formaler Bildung geben kann, kommt bis zur Untersekunda erschöpfend zur Wirkung. An ihre Stelle würde dann auf der Oberstufe die viel größere formale Bildung treten, die ein richtiges Übersetzen in das Deutsche als Unterrichtsergebnis abwirft. Ich kann darauf hier aus Mangel an Raum nicht näher eingehen, darf aber in Bezug auf diesen Punkt vielleicht auf meine Broschüre 'Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen' (Halle, Waisenhaus) verweisen. Wir würden also bei der von mir vorgeschlagenen Scheidung der verschiedenen Prinzipien nichts verlieren, aber viel gewinnen. Gewinnen würden wir an der wertvollen formalen Bildung, die ein richtiges Übersetzen aus den Fremdsprachen ergibt, und die bessere und stärkere Pflege dieses Übersetzens würde auch der Ausbildung in der Muttersprache große Dienste leisten. Gewinnen würden wir den freieren Verkehr der Schüler mit den Autoren, von dem wir bis jetzt noch weit entfernt sind.

Dieser freie Verkehr mit den Autoren würde aber sicherlich in den Schülern besonders die Liebe und Begeisterung für das Altertum zu neuem Leben erwecken, die der eisige Hauch des Formalismus vielfach ertötet hat, und damit würde schließlich auch die Achtung vor den höheren Schulen steigen, die — täuschen wir uns darüber nur nicht selbst — in den Kreisen der Gebildeten nicht allzu groß ist.

EXTERNE UND INTERNE ETYMOLOGIE

Von Heinrich Uhle

Bei dem regen Eifer, der neuerdings für die Etymologie erwacht ist und sich namentlich auch in der Gestaltung der Schulwörterbücher zeigt, lohnt es sich wohl, einmal etwas Grundsätzliches in dieser Richtung zu erörtern und zu fragen, inwieweit man hier auf dem richtigen Wege ist. In erster Linie kommt dabei die griechische Lexikographie in Frage, für die das verdienstliche 'Griechische Schulwörterbuch' von Menge wohl epochemachend genannt werden kann, insofern es als erstes in seiner Art 'mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie verfaßt' ist. Ja der Mangel eines ähnlichen Werkes, das für die etymologische Erklärung ein genügendes Hilfsmittel wäre, hat den Verfasser überhaupt zu seiner Arbeit veranlaßt, und er hat damit jedenfalls etwas geschaffen, was dem klassischen Philologen, der nicht selbst Forscher auf diesem Gebiete ist, bisher nirgends geboten wurde. Daß er damit über das Bedürfnis der Schule hinausgegangen ist, leugnen auch günstige Beurteiler nicht. Aber man könnte sagen: '*superflua non nocent:* nützen vielleicht auch dem Schüler die sanskritischen und indogermanischen Vergleichungen nichts, so brauchen sie ihn doch auch nicht zu stören, und für den Lehrer, der nicht gerade Fachmann in der Sprachvergleichung ist, sind sie doch recht willkommen'. Ganz wohl! Wenn es nur nicht in diesem wie in anderen Wörterbüchern nach einer anderen Seite in etymologischer Hinsicht fehlte, nämlich an der etymologisch richtigen Erklärung vieler Wörter aus derselben Sprache, an der internen Etymologie, wie ich sie nennen möchte gegenüber der externen oder sprachvergleichenden.

Merkwürdigerweise freilich scheint der eigentliche Begriff des Wortes Etymologie in neuerer Zeit fast vergessen zu sein und mit dem der Sprachvergleichung identifiziert zu werden, während doch zunächst darunter 'die Angabe des Wahren', d. h. der ursprünglichen Wortbedeutung, zu verstehen ist. Wo diese ursprüngliche Wortbedeutung und daneben öfter auch die eigentümliche Formgestaltung eines Wortes aus derselben Sprache gar nicht oder nur mangelhaft zu erkennen und zu erklären ist, da muß die Wissenschaft notwendig die verwandten Sprachen heranziehen, und dadurch kommt die Sprachvergleichung in die Worterklärung herein und findet einen gebührenden Platz im Wörterbuche; zunächst aber hat das Wörterbuch, das hauptsächlich die Wortbedeutungen angeben soll, die in derselben Sprache vorhandenen Erklärungsmittel richtig zu verwenden. Diese richtige Art der Erklärung nun und die konsequente Durchführung derselben ist es, die man bisher in fast allen

griechischen und lateinischen Wörterbüchern vermißt. Eine rühmliche Ausnahme findet sich auffallenderweise nicht auf dem Gebiete des Griechischen, das doch verhältnismäßig durchsichtiger ist, sondern für das Lateinische in dem vortrefflichen Schulwörterbuche von Stowasser, das man in dieser Hinsicht, von geringen Ausnahmen abgesehen, mustergültig nennen darf.

Zur näheren Erläuterung des Gesagten ist vor allem auf den Unterschied der Stammwörter und der abgeleiteten Wörter hinzuweisen, von denen es die vergleichende Etymologie meist nur mit den ersteren zu tun hat; die anderen aus ihren Stammwörtern zu erklären, ist die bescheidenere Aufgabe der oben von mir so genannten internen Etymologie, zu der man kaum von einer anderen Sprache als der, die man eben behandelt, etwas zu wissen braucht: man braucht eben nur nach den in der Natur der Sprache liegenden einfachen Gesetzen der Wortbildung zu verfahren, um die richtige Ableitung und Erklärung der Wörter herzustellen. Aber eben in dieser Richtung zeigen unsere Lexikographen oft eine gewisse Gleichgültigkeit, und gerade in demjenigen oben erwähnten Buche, das die besondere Berücksichtigung der Etymologie in den Vordergrund stellt, findet man darin am wenigsten einen Fortschritt über die Früheren hinaus. Wenn z. B. von Menge bei *ἱπποτροφέω*, *ἱπποτροφία* und *ἱπποτρόφος* — so nach der alphabetischen Ordnung — zur Erklärung des zweiten Bestandteils gleichmäßig bloß *τρέφω* angegeben wird, so sieht das mehr nach den Zeiten vor Ch. A. Lobeck aus und ist um so seltsamer, als schon bei dem alten Passow, wie auch bei Benseler-Kägi, das Richtige steht, nämlich daß *ἱπποτροφέω* und *ἱπποτροφία* von *ἱπποτρόφος* abgeleitet und dies letztere allein auf *τρέφω* zurückgeführt wird. Ebenso ungenau ist es, wenn in anderen Fällen Benseler-Kägi Substantiva auf *ία* von Verben auf *έω* ableitet, z. B. *ἀρρωστία* von *ἀρρωστέω* statt von *ἄρρωστος*. Denn so, als Zurückführung auf ein der Entstehung nach vorausliegendes Wort, als Angabe desjenigen, wovon ein Wort abgeleitet ist, soll man doch wohl nach gewöhnlichem Brauch die Anführung eines Wortes in Klammern hinter dem zu erklärenden Worte auffassen.

Freilich haben unsere Lexikographen in dieser Hinsicht gewöhnlich keine strengen Grundsätze, und die Forderung der Klarheit in diesen Dingen, die ich schon auf der Görlitzer Philologenversammlung 1890 in einem Vortrage vor der pädagogischen Sektion unter Zustimmung der Versammelten erhoben habe (vgl. Verhandlungen der 40. Versammlung u. s. w. S. 127 ff.), wird noch viel zu wenig erfüllt; man überspringt bei Angabe der Ableitung oft nicht bloß vorauszusetzende, sondern auch wirklich vorhandene Zwischenstufen oder gibt statt der nach der Abstammung vorausliegenden Wörter bloß stammverwandte an, oder auch bloß Vergleichungen aus anderen Sprachen, die ja an sich als Stütze des Gedächtnisses für den Lernenden ganz nützlich sind, die aber doch durch die Art ihrer Anführung als etwas anderes gekennzeichnet sein müßten als die in anderen Fällen angegebenen Stammwörter. So ist es z. B. ein Überspringen der Zwischenstufe, wenn Menge für *πλάτυσμα* auf *πλατύς* verweist, während Benseler-Kägi richtig das Verbum *πλατύνω* angibt, ebenso in dem neuen

lateinischen Thesaurus, wenn für *aleator* als Etymon *alea* erscheint statt des Verbums *aleare*, und eine rechte Förderung der Unklarheit ist es, wenn Harder in seinem sonst so beifallswerten Homerwörterbuch bei *ὁράω* in Klammern setzt '*vereor, gewahre*', und dagegen zu *ὄρομαι* das abgeleitete *ὁράω*. Geradezu die Umkehrung der richtigen Verhältnisses liegt vor, wenn derselbe Harder zu *νηνεμίη* setzt «*νη-*, *ἄνεμος*» und bei dem nachfolgenden *νήνεμος* das nach dem Alphabet vorhergehende *νηνεμίη* vergleichen heißt. Es war bei letzterem einfach zu sagen: 'vom folgenden', und die obige Erklärung war zu *νήνεμος* zu setzen. Solche Beispiele ließen sich leicht sehr viele anführen.

Nun wird zwar vielleicht mancher sagen, es komme auf diese Genauigkeit der Ableitung nichts an; wenn das Wörterbuch dem Suchenden nur den richtigen Begriff des Wortes darbiete, so sei damit genug geschehen. Dabei wird aber übersehen, daß bei solchem ungenauen und ungleichmäßigen Verfahren sich bei dem Lernenden kein richtiges Sprachgefühl bilden kann, das ihm häufig die Bedeutung eines neu vorkommenden Wortes nach den ihm bekannten richtigen Analogien von selbst darbieten würde, so daß er es unmittelbar versteht, ebenso wie er in der Muttersprache eine Neubildung sofort richtig zu deuten weiß. Und auf das unmittelbare Verstehen der fremden Sprache geht doch aller Sprachunterricht, zu dem gewissermaßen auch die Benutzung des Wörterbuches gehört, hinaus. Daß dazu das Verständnis jedes einzelnen Wortes nötig ist, besonders bei mehrfach abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern, bedarf wohl keines Beweises. Aber gerade bei diesen, den mehrfach abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern, ist eine richtige stufenweise Erklärung besonders wichtig, und da genügt eine einfache Bedeutungsangabe gewöhnlich nicht. Wenn z. B. der Äschylosleser *ἀρρυσίαστος* bei Benseler-Kägi einfach übersetzt findet 'nicht als Geisel weggeführt', so kann er das nicht verstehen, wenn er nicht *ῥυσιάζειν* und *ῥύσιον* kennt; dies müßte also dabei angegeben werden, damit sich in der Vorstellung die richtigen Begriffe nacheinander aufbauen. Aber auch schon bei einfacheren Wörtern sollte das Wörterbuch oft mehr zur etymologischen Erklärung tun, z. B. bei *ἠριγένεια* nicht bloß wie Menge auf *γίγνομαι* oder wie Benseler-Kägi auf Stamm *γεν* verweisen, sondern es als Femininum eines vorauszusetzenden *ἠριγενής* bezeichnen.

Als eine Hauptquelle von Fehlern in den Angaben über die Herleitung von Wörtern, die mehr als einen Wortstamm enthalten, habe ich schon bei der erwähnten früheren Gelegenheit (s. Verhandlungen S. 218) den Umstand hervorgehoben, daß unsere Wörterbücher die Verbalnomina wie *λόγος*, *πόλος*, *φόνος* nur als Substantiva anführen, aber in der adjektivischen Bedeutung, die sie am Ende von Zusammensetzungen haben, sie ebensowenig kennen wie die gleichfalls mit Suffix o aus dem Verbalstamme gebildeten, die nur in Zusammensetzungen auftreten, wie *γράφος*, *μάχος*, *φάγος* und unzählige andere. Daher kommen dann solche widerspruchsvolle Angaben wie bei Benseler-Kägi über *ναυμαχέω*, das durch Beisetzung von *ναύμαχος* erklärt wird; für dieses *ναύμαχος* aber, als Zusammensetzung mit *μάχη*, das in Klammern dazu-

gesetzt ist, wird die Bedeutung angegeben, die das Wort als Proparoxytonon auch allein hat: 'zum Seekampfe brauchbar oder geschickt'. Darnach würde *ναυμαχέω* heißen: 'ich bin zum Seekampfe brauchbar!' In Wirklichkeit ist *ναυμαχέω* ebenso wie *ναυμαχία* von dem Paroxytonon *ναυμάχος* abzuleiten, das als Zusammensetzung mit dem Verbalnomen *μάχος* von *μάχεσθαι* 'zu Schiffe kämpfend' bedeutet, substantivisch also 'Schiffskämpfer' oder 'Seekämpfer', so daß *ναυμαχία* eigentlich 'Seekämpferei' heißt und *ναυμαχεῖν* 'Seekämpfer sein'. Aber dieses Paroxytonon *ναυμάχος* kommt in dem Schriftenkreise von Benseler-Kägi nicht vor und wird darum nicht erwähnt, und so entsteht denn der Widerspruch. Menge setzt zu allen drei Wörtern einfach *μάχη*, nach veralteter Art.

Zur Vermeidung solcher Verkehrtheiten wäre es entschieden von Nutzen, wenn die Wörterbücher die adjektivische Bedeutung solcher Verbalnomina ausdrücklich mit anführten, die aktivische und die passivische, die sich bekanntlich meistens durch den Akzent unterscheiden. Es wäre keine Schande für die griechischen Lexikographen, dies von den indischen anzunehmen. Dabei brauchten diejenigen Verbalnomina dieser Art, die nicht als selbständige Wörter vorkommen, wie die oben erwähnten *γράφος*, *μάχος* u. a., nicht notwendig als besondere Artikel im Wörterbuch zu stehen, obwohl auch dies nichts schaden würde, aber sie müßten bei den betreffenden Kompositen als solche angeführt und bezeichnet werden, so daß z. B. bei *ἀρτοκόπος* als Etymon stünde: «*ἄρτος* und Verbalnomen *κόπος* (vgl. St. *πεπ*, *πέσσω*) = lat. *coquus*», aber nicht, wie bei Benseler-Kägi, «*ἄρτος* und lat. *coquo*» (das Verbum!), wodurch das Wort wie eine *vox hybrida* erscheint. Für das Lateinische hat Stowasser schon den richtigen Weg beschritten, diese Verbalnomina anzuerkennen, indem er z. B. *aedificare* von einem vorauszusetzenden **aedificus* ableitet, entschieden besser als der Etymolog des neuen Thesaurus, der zu *aedifico* setzt: '*cf. c. aedes et facere*', und als Benseler-Kägi, der z. B. bei *τοπομαχέω* angibt: «wie von *τοπομάχος*». Das 'wie' ist vom Übel, es muß das zusammengesetzte Nomen (*τοπομάχος*) resolut hingeschrieben werden mit einem * oder † zum Zeichen des Nichtvorkommens.

Wenn ein solches richtiges Verfahren konsequent durchgeführt wird, so wird damit der Unklarheit in der Auffassung der Wörter und jener Unsicherheit, die in etymologischen Dingen alles für möglich hält, der Boden entzogen und das Sprachverständnis wesentlich gefördert. Und von den wissenschaftlichen Männern, die die Wörterbücher schreiben, kann man doch auch verlangen, daß sie unbestreitbare Tatsachen der Wissenschaft nicht durch ihre Darstellung, etwa der Kürze zuliebe, entstellen. — In dieser Richtung würde es sehr nützlich wirken, wenn Kägi seine in der Streitschrift 'Zu den griechischen Schulwörterbüchern von B.-K. und H. M.' S. 17 unten angedeutete Absicht ausführte, dem Wörterbuche einen kurzen Abriß der Etymologie beizugeben, wobei wohl auch ein gut Stück Wortbildungslehre mit zu behandeln wäre. Das könnte ein willkommenes Gegenstück und eine Ergänzung zu der vortrefflichen Zusammenstellung sein, die Stowasser unter dem Titel 'Vorbegriffe' seinem Wörterbuche vorausgeschickt hat.

PÄDAGOGISCHE RÜCKSICHTEN BEIM MATHEMATISCHEN STUDIUM UND DIE FRAGE DER PHILOSOPHISCHEN PROPÄDEUTIK

Von Kurt Geissler

Der mathematische Unterricht befindet sich augenblicklich nicht in einem Zustande stabilen Gleichgewichtes; kleine Änderungen, wie sie zu allen Zeiten bei jedem Unterrichte vorkommen, vermögen bei einem stabilen Zustande das Ganze nicht wesentlich aus seiner Stellung zu rücken oder bewirken nur ein geringes Schwanken, aus dem der Unterricht rasch wieder in seine allgemeine Lage zurückkehrt. Betrachtet man allerdings nur das Wesen der Mathematik als einer geistbildenden logischen Wissenschaft, so ist dieses Wesen nicht in ein Schwanken geraten, bei dem etwa ein völlig neuer Zustand entstehen müßte wie beim Körper, der einen Augenblick labil ist und durch geringe Anlässe in gänzlich andere Lage, zu anderem Wesen kommt. Der Kern unserer Wissenschaft ist so fest, er kehrt so sehr beim Unterrichte ganz von selbst seine Tüchtigkeit hervor, daß die wissenschaftliche Lehrerschaft ein Umwerfen niemals dulden würde. Auch vor einem etwaigen indifferenten Zustande schützt er sich selbst; man kann an ihm nicht wie an einem Rade nach Belieben drehen und die neue Lage nach Laune einfach so bestehen lassen.

Wenn man aber von dem Wesen im allgemeinen absieht und seine Aufmerksamkeit auf gewisse Teile richtet oder auf die augenblicklichen Formen, so bemerkt man in der Tat heute eine Neigung zu bedeutender Umänderung. Zum Teil hängt dies mit den Bewegungen zusammen, die innerhalb der wissenschaftlichen Entwicklung der Mathematik stattfinden und woran die Lehrerschaft kraft ihrer höheren akademischen Bildung teilnimmt. Gerade die ersten Grundlagen der Wissenschaft werden fortwährend einer erneuten Prüfung unterzogen. Was man früher nie für möglich gehalten hatte, eine Ausgestaltung der Mathematik im Gegensatze zur alten euklidischen oder über dieselbe hinaus in nicht geahnte Bahnen, das macht man mit Vorliebe zum Ziele wissenschaftlicher Arbeiten. Die überraschenden Resultate derselben werden den Studenten und der Lehrerschaft rasch bekannt, und diese zeigt zum Teile das Bestreben das Neue auch für den Unterricht zu verwerten. Sehr erfreulich ist dabei, daß Lehrer und infolge davon auch Schüler an kritischem Geiste gewonnen haben, sich nicht mehr so leicht wie früher mit den überkommenen Grundvorstellungen beruhigen, tiefer eindringen, Zweifel setzen, um vom Zweifel aus zu Besserem zu kommen.

Es ist begreiflich, daß bei diesen oft heftigen Bemühungen und Streitigkeiten um die ersten Begriffe auch andere Kreise Anteilnahme zeigen, die Lehrer der anderen Wissenschaften, die Eltern, welche merken, wie dieses vielen schwierige Fach anders gelehrt wird, als sie es selbst einmal durcharbeiten mußten, und nicht zuletzt die Schüler, welche schon in frühen Jahren mehr wissenschaftlichen Geist aufsaugen.

Aber noch mehr! Wie immer bei Schwankungen, bei Reformen, die nicht bloß den ganz Eingeweihten verständlich sind, die Menge der Gebildeten Anteil nimmt, wie immer der allgemeine philosophische Geist des großen Bildungszustandes mitredet und sich mitverändert, so dringt auch bei den Schwankungen der Mathematik der neue Geist in das große Publikum, und zwar auf dem Wege der Philosophie.

Es ist so und wird stets so bleiben, daß die schwierigste und erhabenste Wissenschaft, die Wissenschaft der Wissenschaften, die Menschheit am meisten interessiert und sie herausfordert mitzudenken, ja — oft leichtsinnig genug — mitzuurteilen. Fragen, vor denen der tiefsinnige Philosoph mit immer größerem Zweifel, mit immer größerer Bescheidenheit steht, z. B. die Frage der Unsterblichkeit und des Todes, sie werden mit Übereilung und Entschiedenheit selbst vom Ungebildeten beantwortet. Jeder glaubt ein Recht zu haben dabei mitzureden. Und dies ist ein Beweis, wie wichtig die Philosophie für jeden Menschengeist, auch den rohesten, ist. Die Mathematik streift an die Philosophie, am meisten bei den Untersuchungen der ersten Grundlagen: darum ist es auch nicht zu verwundern, wenn das Auftauchen von Richtungen wie die der nichteuklidischen Geometrie trotz ihrer Schwierigkeit dem Publikum nicht unbekannt bleibt. Wie aber das weniger gebildete Publikum, so ist auch die Jugend; sie empfindet den stärksten Drang bei den wichtigsten Fragen des Geistes mitzureden, mitzusinnen. Wir dürfen das nicht verwerfen, uns darüber ärgern und es zu hindern suchen. Wir werden es auch nicht hindern können, sondern beim Versuch der Unterdrückung nur uns die Jugend entfremden und weniger erreichen als sonst. Wir würden vergebens dagegen arbeiten. Unsere Aufgabe ist es, richtig zu leiten, richtig für künftige Fähigkeit vorzubereiten, aber nicht so, daß über der Vorbereitung die Lust und die Fähigkeit verloren geht in reiferem Alter noch zu urteilen, ein voller Mensch zu werden. Kann auch der Erwachsene nicht mehr ein gewichtiges Urteil in einem besonderen Fache erreichen, das er sich nicht gerade als seine Haupttätigkeit gewählt hat, so will er doch Einblick haben in die die Welt bewegenden Fragen. Und da bleibt ihm nichts anderes übrig als sich an die Grundfragen zu halten, z. B. an die Fragen über die ersten Elemente, die Grundvorstellungen der Mathematik. Ist er nicht Mathematiker, so beurteilt er dieselben, indem er den allgemeineren Weg der Philosophen geht, er appelliert an seinen Verstand, versucht die Bildung, welche dieser im Schulunterrichte erhielt, ohne viele Einzelkenntnisse zu verwerten.

Natürlich kommt dabei leicht etwas Falsches heraus. Aber es ist ein heute weitverbreitetes, glückliches Streben der Fachgelehrten, die Resultate

ihrer Forschung in populärem Gewande und doch möglichst gründlich bekannt zu machen. Das gelingt am leichtesten bei Grundlagen, während man bei den komplizierten Arbeiten des weitvorgedrungenen Einzelforschers darauf verzichten muß. Neben den populären Darstellungen der Fachleute sind es die allgemeineren Werke der Philosophen, welche der Gebildete liest und nach denen er sich Urteile bildet. Die Philosophie als Wissenschaft hat sich heute der Mathematik wieder genähert. Ich will damit nicht sagen, daß sie jemals längere Zeit die Mathematik verachtet hätte. Aber sie geriet zeitweilig in gespannten Zustand mit den Mathematikern. Bei unparteiischer Würdigung der Gründe werden wir die unmittelbare Schuld den Mathematikern zuschreiben müssen; sie verhielten sich ablehnend, ja feindlich, und diese Stimmung herrscht noch heute bei sehr vielen Mathematikern. Ich werde einige Beispiele anführen. Mittelbar aber sind die Philosophen gewisser Richtung schuld, welche ohne genaue mathematische Kenntnisse dieser Wissenschaft Vorschriften machen oder sie in unberechtigter Art als Konstruktionsmethoden für alles und jedes verwerten wollten. Es ist bedauerlich, daß solche Feindschaft existieren konnte und kann. Heutzutage findet eine Annäherung seitens mancher Mathematiker dadurch statt, daß sie versuchen, die Philosophie nach ihren Wünschen zu gestalten, ihr vorzuschreiben, wie weit sie in ihren Urteilen gehen darf und wie weit nicht; daß sie diejenigen Richtungen loben, welche mit Bewunderung die Ansichten der betreffenden Fachleute in ihre allgemeinen Darstellungen übernehmen, aber heftig werden, wenn Zweifel daran geäußert werden. Die Erinnerung an eine Zeit philosophischer Übergriffe hat es fast zur Gewohnheit gemacht in scharfem Tone über philosophische Urteile zu reden, ja sogar denjenigen Mathematiker zu verspotten, der außerdem noch ein gründlicher Philosoph ist. Letzteres kommt freilich nicht gerade häufig vor — leider, möchte ich hinzusetzen! Es ist dies um so verwunderlicher, als von jedem Studierenden, der das Staatsexamen macht, eine Art von allgemeiner philosophischer Bildung verlangt wird, und als man so viel von allgemeiner Ausbildung des Geistes spricht. Es sollte unser Bestreben sein, freilich mit voller Gerechtigkeit gegenüber den früheren Gründen, diesen Zustand der Feindseligkeit zu verändern.

Das ist gerade jetzt anzustreben, wo man wieder beginnt, den philosophischen Anfangsunterricht in der obersten Schulklasse auch in Deutschland zu wünschen, und wo man lebhaft darüber diskutiert, ob man die Grundlagen der Differentialrechnung in die Schule einführen soll. In der Tat ist diese wunderbare Wissenschaft besonders geeignet, philosophische Gedanken bei dem jungen Lernenden hervorzurufen, sie ist aus solchem Geiste entstanden und hat auch unter den Gelehrten lange Zeit mächtig in dieser Richtung gewirkt. Bei einer Entscheidung für oder gegen beide Fragen ist es sicher notwendig allgemeinere Rücksichten walten zu lassen und nicht bloß vom einseitigen Standpunkte eines nichtmathematischen Philosophen oder eines nichtphilosophischen Mathematikers zu sprechen. Die erste Rücksicht für die Schule bleibt die pädagogische. Darum sollten die genannten Fragen und damit auch die brennende Frage der Umgestaltung des mathematischen Studiums pädagogisch

behandelt werden, und es sollten vor allen die Stimmen derjenigen vernommen werden, die sich nicht auf einen einseitigen fachwissenschaftlichen Standpunkt stellen! Ich möchte zunächst einmal zu schildern suchen, mit welchen Gefühlen etwa der abgehende Schüler der Wissenschaft entgegentrat, und dann, welche Rücksichten beim akademischen Lernen und Unterrichten auf die künftige lehrende und erziehende Fähigkeit, auf die berechtigten Ansprüche des Kindes der Zukunft zu nehmen sind.

Die Ansprüche, welche zu meiner Gymnasialzeit durch den Lehrplan und den Ehrgeiz der Lehrer wie der Schule gestellt wurden, waren nicht gering. Es ist noch nicht zu lange her, die Lehrer unterrichten zum großen Teile noch jetzt; und es war ein Berliner und das Göttinger Gymnasium. Der Schüler, auch der begabte, hatte sehr viel zu tun; die Erleichterungen der neueren Zeit hinsichtlich der häuslichen Arbeiten, der gedruckten Präparationen usw. waren noch nicht vorhanden. Der Lehrer mußte zur Bewältigung des großen Stoffes recht eilen, und ein militärischer Ton war bei manchem üblich geworden. Ferner war es kaum möglich, auf die besonderen Wünsche und Fragen des einzelnen denkenden Schülers einzugehen, und so wurde der Wissensdurst in mancher Beziehung gewaltsam mit unerwünschtem Getränke gesättigt oder besser überschwemmt, in anderer gar nicht befriedigt. Ein gutes Zeichen dafür, daß doch ein reges Streben des jungen Mannes, der überhaupt geistig strebsam war, nicht erstickt wurde, scheint mir die Tatsache zu geben, daß wir mit den größten Erwartungen und Hoffnungen zur Universität zogen. Allerdings trägt bekanntlich der Gegensatz der akademischen Freiheit zum Schulzwange viel zu solcher Freudigkeit bei, ich meine nicht im Sinne des äußerlich ungebundenen Lebens. Ich für meine Person sehnte mich ebensowenig danach, wie mir als armen Studenten die Gelegenheit dazu geboten wurde. Es wartete vielmehr ungeheuer viel Arbeit. Es ging sofort in die ersten Vorlesungen über Differentialrechnung hinein; und die Professoren hielten sich dabei absolut nicht mit allgemeinen Betrachtungen auf; sie eilten ähnlich wie vorher die Lehrer auf der Schule; nur wurde nicht gefragt, und jeder hatte allein zu sehen, wie er fertig wurde. Aber man paßte mit großen Erwartungen auf, ob nicht hier und da neben dem rein Stofflichen allgemeiner anregende Bemerkungen vorkamen, und war dankbar für jede. Im übrigen hatte man genug zu tun mit der geistigen Bewältigung der vielen neuen und großen Gedanken, wie sie durch die Infinitesimalrechnung in die Mathematik geworfen wurden und von denen auf der Schule nur wenig vorgekommen war, und dies Wenige (z. B. die Maximum- und Minimumaufgaben) in nicht recht begriffener Weise (trotz der — wenn ich so sagen darf — populärmachenden Versuche Schellbachs und anderer).

Bei einem Teile der mathematischen Studenten wurde allmählich der Trieb, mit Ruhe und Kritik zu prüfen und zu verdauen, geringer, sie eilten vorwärts und waren froh, wenn sie mit richtiger Anwendung der Methode die Übungsaufgaben lösen konnten. Ein anderer Teil, zu dem auch ich gehörte, fing an unzufrieden zu werden mit dem Vorgetragenen und sich schmerzlich nach der

Möglichkeit gründlicheren Durchsprechens, nach der Verbindung des vielen Neuen mit dem alten Stoffe der Schule zu sehnen. Die erstere Kategorie hatte es besser, sie wurde mit ihrem Gewissen schnell fertig und glaubte Gutes zu leisten, wenn sie die gebotenen Methoden nachahmen konnte. In der zweiten Kategorie fehlte es nicht an Zweifel, ob man sich wohl für diese Wissenschaft überhaupt eigne. Ich muß offen gestehen, daß ich die erstere mit ihren oft blendenden Leistungen nicht für die wissenschaftlich bessere halten konnte, nachdem ich allmählich einen besseren Überblick über die Wissenschaft gewonnen hatte. Wenn man damals, um die Zweifel zu befriedigen, sich an einen akademischen Lehrer wandte, so lief der Versuch fast immer folgendermaßen aus. Der Betreffende überzeugte sich zunächst, ob man denn überhaupt die Kenntnis des Vorgetragenen besaß. War dies der Fall, so äußerte er sich sehr wohlwollend: 'Aber, was wollen Sie denn, Sie haben ja die Sache offenbar ganz gut verstanden.' Sah er dann das zweifelnde Gesicht des Studierenden und hörte gar einige schüchterne Fragen, aus denen hervorging, daß der Jünger doch selbst gar nicht zufrieden war, so war die Antwort: 'Ja, über die weitere Auffassung der Sache läßt sich ja noch vieles sagen und auch streiten; aber Sie tun am besten, wenn Sie erst einmal tüchtig vorwärts arbeiten. Nachher werden Sie schon immer besser verstehen.'

Vom pädagogischen Standpunkte aus muß ich dies äußerst falsch finden, wenn es auch am bequemsten für Lehrende und auch für viele Lernende ist und am schnellsten zum äußeren Ziele, einem guten Examen und der Anstellung, führt. Das Universitätsstudium sollte erst recht keine Zeit der Erwerbung gewisser Fertigkeiten und der Handhabung gewisser, gerade bevorzugter Methoden sein, sondern vor allem eine Stätte der kritischen Bildung, der ruhigen Erkenntnis, des möglichst tiefgehenden Strebens. Derselbe Grundsatz mutatis mutandis gilt auch von der Schule. Und wenn nun der mit dem Studium (nach der Vorschrift und nach dem Examen) Fertige sich dem Unterrichte widmet oder, wie z. B. ich, den schon als Student fortwährend betriebenen Privatunterricht fortsetzt und daneben Schulunterricht beginnt, so sieht er immer mehr, wie wenig das Erlernte in harmonischem Zusammenhange mit der Schulmathematik steht, die er auf der Universität nicht noch einmal von höherem und allgemeinerem Standpunkte aus durchdenken konnte. Warum nicht? Weil er nicht dazu angeleitet wurde. Denn allein das zu machen, dazu reichte denn doch sein Standpunkt nicht aus. Er war ja förmlich überschüttet von dem vielen, überraschenden Neuen, die alten elementaren Kenntnisse wurden wie selbstverständlich angewendet, und kam einmal dasselbe wie die Maximumaufgaben in anderer Methode vor, so erstaunte er zwar über die viel größere Eleganz und Schlagfertigkeit der neuen Methoden, aber zu einem klaren Vergleichen kam er nicht. Wie oft habe ich das gewünscht und versucht! Ich weiß jetzt auch, daß diese Versuche alle fruchtlos sein mußten! In Wahrheit steckt noch so viel nicht hinreichend Erklärtes in diesen Methoden, auch jetzt noch sind die Forscher darin so uneinig, daß unmöglich der junge Studierende allein zu einem Urteil kommen konnte. Neuerdings ist man zu

der Absicht gekommen, hat sie zum Teile auch ausgeführt, die Elementarmathematik zum Gegenstande einer Vorlesung zu machen. Aber auch dabei ist sehr zu bedenken, ob der Vortragende selbst ein Lehrer von Erfahrung ist, oder aus der Privatdozentenlaufbahn hervorging. Das Wichtigste von allem bleibt auch hierbei die Art und Weise der Behandlung, ich meine der Geist, welcher die Vorträge des Dozenten durchweht. Steht derselbe auf einem einseitigen mathematischen Standpunkte, gehört er zum Beispiel zu den Verächtern der Philosophie, ist er selbst nur ein sehr schwacher Philosoph, so ist er nicht geeignet, solche Vorlesung mit Nutzen zu halten. Der Studierende will und soll solche Anregungen nicht im Geiste eines Fertigen, Unangreifbaren, über aller Kritik Erhabenen empfangen. Er soll selbst prüfen, er soll gegnerische Ansichten hören und wählen dürfen. Am bedenklichsten sind darum die Vorträge derjenigen Forscher, die sich mit aller Energie auf einen Standpunkt stellen und jede Abweichung, namentlich jede Neuerung in der Auffassung von oben herab verwerfen. Sie erreichen dadurch zwar bei einem Teile ihres Publikums, daß ihr Ansehen vermehrt, ihre spezielle Ansicht verbreitet und gestärkt wird, sie erreichen auch wohl die Ausbildung eines exakten Mathematikers nach ihrem Geschmacke, aber sie bilden keinen guten Lehrer aus, welcher darnach strebt, im kindlichen Geiste zu entwickeln, statt einzuprägen und zu dozieren.

Die Philosophie hat den Vorzug vor allen anderen Wissenschaften, daß sie den Blick erweitert und auf viele Möglichkeiten aufmerksam macht, die Fähigkeit zu mannigfacher Auffassung und damit zum Fortschritte befördert. Freilich gibt es leider auch darin Ausnahmen. Es gab Richtungen der Philosophie, bei denen mit apodiktischer Gewißheit die eigene Lehre als unfehlbar hingestellt wurde. Diesem Standpunkte steht man heute ziemlich fern. Darum ist auch die Gefahr nicht groß, wenn die Philosophie mehr und mehr mit der Mathematik verbunden wird. Die Abneigung vieler Mathematiker ist ein Zopf, der in der Hegelschen Zeit Keim und Nährboden fand und heute noch üppig wächst.

Es erscheint nicht sehr wunderbar, wenn Gauß 1824[1]) schrieb: 'Mir deucht, wir wissen, trotz der Nichts sagenden Wortweisheit der Metaphysiker, eigentlich zu wenig oder gar nichts über das wahre Wesen des Raumes, als daß wir etwas uns unnatürlich Vorkommendes mit Absolut-Unmöglich verwechseln dürfen.' Er 'protestiert' 'gegen den Gebrauch einer unendlichen Größe als einer Vollendeten, welcher in der Mathematik niemals erlaubt ist'.[2]) Die Frage, ob man das Unendliche gebrauchen dürfe, scheint ihm unmittelbar an die Metaphysik zu stoßen.[3]) Trotzdem sagt er, daß eine Konstante in der nichteuklidischen Geometrie in der euklidischen unendlich werde, und behauptet: (ebd.) '. . . In der Bildersprache des Unendlichen würde man

[1]) Brief an Taurinus, veröffentlicht in Engel und Stäckel, Die Theorie der Parallellinien 1895 S. 249.

[2]) Gauß Briefwechsel mit Schumacher II 268, oder in Engel und Stäckel S. 233.

[3]) Ebd. S. 234.

sagen müssen, daß die Peripherien zweier unendlicher Kreise, deren Halbmesser um eine endliche Größe verschieden sind, selbst um eine Größe verschieden sind, die zu ihnen ein endliches Verhältnis hat.' Diese paradoxe Behauptung erscheint ihm selbst auffällig, denn er fährt fort: 'Hierin ist aber nichts Widersprechendes, wenn der endliche Mensch sich nicht vermißt, etwas Unendliches als etwas Gegebenes und von ihm mit seiner gewohnten Anschauung zu Umspannendes betrachten zu wollen. Sie sehen, daß hier in der Tat der Fragepunkt unmittelbar an die Metaphysik streift.'

Bolzano, der zuerst die später von Georg Cantor, Dedekind u. a. vertretene Mengenlehre und damit den Gebrauch des Unendlichgroßen in bestimmtem Sinne gegeben hat[1]), ist auch gegen Kant, er sagt (S. 79): 'bis endlich Kant sogar auf den unglücklichen, von vielen noch jetzt ihm nachgesprochenen Einfall geriet, den Raum sowohl als die Zeit gar nicht als etwas Objektives, sondern als eine bloße (subjektive) Form unserer Anschauung zu betrachten'. Er selbst will die 'Lehren der Raumwissenschaft aus jenen der Zeitlehre objektiv ableiten' können, 'also z. B. zeigen, daß und warum der Raum drei Ausdehnungen habe' (S. 80). In widerspruchsvoller Weise wirft er selbst mit den Begriffen von Wirklich, Ist, Bestimmungen u. s. w. herum. 'Weder die Zeit, noch der Raum ist etwas Wirkliches; denn sie sind weder Substanzen, noch auch Beschaffenheiten an den Substanzen, sondern sie treten bloß als Bestimmungen an allen unvollkommenen Substanzen auf' u. s. w. (S. 23). Von Neueren sagt Georg Cantor[2]) (S. 8) über Kant: 'es dürfte kaum jemals mehr zur Diskreditierung der menschlichen Vernunft und ihrer Fähigkeiten geschehen sein als mit diesem Abschnitt der kritischen Transzendentalphilosophie' (Antinomien der reinen Vernunft); Kant habe nur durch einen 'vagen, distinktionslosen Gebrauch des Unendlichkeitsbegriffes' ('wenn unter solchen Verhältnissen überhaupt noch von Begriffen die Rede sein kann') seinen Antinomien Geltung verschafft.

Veronese, der entschieden für das Unendliche in der Mathematik eintritt, schließt doch a priori jede Betrachtung von eigentlich philosophischem Charakter aus[3]), gleichwohl aber macht er den Anspruch, daß sein Buch auch 'den Philosophen willkommen sein wird, die sich mit diesen Gegenständen gern befassen'. Den scharfen Ausspruch Lotzes gegen Räume von mehr als drei Dimensionen, der immer wieder von Mathematikern gern zitiert wird, um zu zeigen, was sich die Philosophen erlauben, zitiert auch Veronese (S. 691) mit den Worten: 'Wir wollen einige Proben dieser Polemik geben, damit sich der Leser eine Vorstellung davon machen kann.'

F. Klein (Göttingen) sagt zwar[4]): 'Dies ist meine Theorie von 1873. Ich

[1]) B. Bolzano, Paradoxien des Unendlichen (1. Aufl. 1850), 2. Aufl. 1889, Meyer und Müller.

[2]) Zur Lehre vom Transfiniten. Ges. Abh. Halle 1890.

[3]) G. Veronese, Grundzüge der Geometrie von mehreren Dimensionen, Deutsch von Schepp, 1894, S. XXXVIII.

[4]) Anwendung der Differentialrechnung und Integralrechnung auf Geometrie, eine Revision der Prinzipien. Vorlesung, autographiert. Teubner 1902, S. 262.

möchte wünschen, daß sich Physiologen und Psychologen dazu äußern.' Aber er setzt gleich hinzu: 'Vorbedingung müßte nur sein, daß die Herren die modernen Entwicklungen der Präzisionsmathematik, etwa so weit, wie sie in dieser Vorlesung zur Sprache kommen, durchgedacht und sich zu eigen gemacht haben.' Ganz willkürlich verfährt er mit einem philosophischen Ausdrucke wie 'Metaphysik'. 'Es ist Metaphysik (ebd. S. 272), wenn man statt derselben (der regulären Kurven) glaubt analytische Kurven heranziehen zu müssen. Ich nenne hier Metaphysik, was jenseits der unmittelbaren Erfahrung liegt, was man einführt, weil man sich obere Grundsätze macht, vermöge deren es wünschenswert erscheint, nur analytische Kurven zu benutzen.' Klein gibt selbst zu, wohin es führt, wenn die Mathematiker zu sehr ihren Einzelstudien nachgehen.[1]) 'Vor 1870 war allgemein die Tendenz wesentlich auf Spezialstudien gerichtet gewesen, man glaubte nur durch ausschließliche Konzentration etwas leisten zu können. Man bedachte nicht, daß eine ausschließliche Beschäftigung mit Einzeluntersuchungen leicht eine vollständige Sterilität zur Folge haben kann. In der Tat geht auf jene Zeit die Definition zurück: «Die Mathematik ist diejenige Wissenschaft, bei der sich keine zwei Fachvertreter verstehen können.»' Freilich bezieht er den Umschwung, der eintrat, darauf, daß z. B. zwei verschiedene Richtungen der Geometrie wie die projektive und die Maßgeometrie sich gegenseitig zu würdigen und zu verstehen anfingen. Darin, welchem Systeme man innerhalb der Behandlung einer reinmathematischen Wissenschaft den Vorzug geben wolle, proklamiert er unbedingte Toleranz (S. 291). Aber bei der Beurteilung der philosophischen Forscher, beziehentlich der Art, wie sie sich zur nichteuklidischen Geometrie stellen, urteilt er folgendermaßen: (Ebd. S. 276 ff.) 'Die Zahl der Forscher, die diesen Ansichten huldigen (daß nur die euklidische Geometrie berechtigt sei, nicht die Lehre von mehreren oder keiner Parallele durch einen Punkt zu einer Geraden), ist gar nicht gering. Es sind vor allem solche Männer, die sich im frühen Alter an die Anschauungen der euklidischen Geometrie ausschließlich gewöhnt haben und nun im späteren Alter nicht mehr Elastizität genug besitzen, um sich in die neuen Lehren der nichteuklidischen Geometrie hineinzudenken. Diese wissen dann genau, daß die ganze Theorie Unsinn ist, ohne sie darum notwendigerweise überhaupt des näheren zu kennen.' Er fügt aber in einer Anmerkung doch hinzu: 'Übrigens bekennen sich auch hervorragende Mathematiker zu derselben Ansicht; auch Cayley (dem Klein die Hauptgedanken dieser Vorlesungen entnimmt) ist geneigt, streng an den euklidischen Axiomen festzuhalten.'

Er rechnet diese Leute zur 'Gruppe der Orthodoxen, die streng auf dem Kantischen Standpunkt beharren'. Die zweite Klasse der 'Nichtmathematiker, der philosophischen Forscher, der Lehrer, die für Elementargeometrie Sinn und Interesse haben, ohne doch gelernte Mathematiker zu sein' (S. 275) sei die der Skeptiker. 'Sie glauben von Grund ihres Herzens nicht an die nichteuklidische

[1]) Nichteuklidische Geometrie I. Vorlesung, Göttingen 1893, autographiert, S. 284.

Geometrie.' 'Sie können aber auch die Gründe nicht entkräften, welche gegen die bisherigen Beweise des Parallelenaxioms sprechen, sie suchen daher immer nach neuen Beweisen. Dies ist wohl größtenteils die Ansicht der Gymnasiallehrer.' Man sieht, auch Klein wie viele andere, namentlich der Göttinger Schule, verurteilt alle, welche nicht an die nichteuklidische Geometrie glauben, und doch ist man bisher durchaus nicht etwa im stande gewesen, die Unmöglichkeit eines Beweises für das euklidische Axiom für alle Zeit nachzuweisen. Es wird zwar immer wieder angeführt, man wisse seit Gauß sehr wohl, warum die sämtlichen Beweisversuche mißglückt seien; sie hätten eben mißglücken müssen, und zwar deshalb, weil sehr wohl eine Geometrie möglich wäre, in der das Axiom nicht gilt. Also wäre das euklidische Axiom nicht das einzig mögliche, man könne es mithin auch nicht als notwendig beweisen. Bei dieser Frage dreht es sich natürlich darum, was überhaupt 'beweisen' bedeutet. Einen Beweis führt man geometrisch, indem man sich auf andere Sätze stützt, welche einfacher sind und vorher feststehen. So will man auch das euklidische Axiom, wenn es überhaupt bewiesen werden soll, hervorgehen lassen als Folge aus einfacheren Sätzen. Es ist aber auch möglich, einen engen Zusammenhang eines der ersten Sätze mit einem anderen einfachen Satze (etwa dem der einzigen Geraden zwischen zwei Punkten) nachzuweisen. Und es handelt sich dabei wieder darum, was dies Nachweisen bedeuten soll. Wenn man solche Anfangssätze bespricht, so liegt die Sache doch recht anders als bei Sätzen in dem späteren hochaufgeführten komplizierten Gebäude der Geometrie. Bei den ersten Sätzen stoßen wir unmittelbar an die Definitionen und Grundbegriffe. Die Auffassung derselben spielt hier die wesentliche Rolle, eine verschiedene Auffassung läßt auch die Selbständigkeit oder Unselbständigkeit in einem verschiedenen Lichte erscheinen. Ist es z. B. möglich über die Grundvorstellungen des Punktes und der geraden Linie Genaueres zu sagen (etwa auf dem Wege, wie ich es in der Lehre von den Weitenbehaftungen tat), so kann der Satz der einzigen Geraden zwischen zwei Punkten zwar seine euklidische Bedeutung für das Endliche behalten, aber trotzdem für Heranziehung des Unendlichkleinen eine weitere Bedeutung gewinnen, indem z. B. mehrere, nur um unendlich wenig verschiedene Wege für bloße endliche Vorstellung zu einem einzigen, dem endlichen geraden, zusammenfallen. Es können auch solche durch Unendlichkleines unterscheidbare Wege für die Betrachtung des Unendlichkleinen parallel sein, ohne doch im Endlichen den gewöhnlichen Sinn des Parallelen zu haben. Und ebenso können zwei endliche Parallele, die sich etwa im Unendlichfernen schneiden sollen, für die Heranziehung der Weitenbehaftung des Unendlichgroßen zwei Wege zwischen zwei entsprechend für das Unendlichgroße und Endliche definierten Punkten sein. Es widerspricht dies den bisherigen, euklidischen Grundsätzen durchaus nicht. Das Nähere gehört nicht hierher. Sollte aber auf solchem durchaus möglichen und widerspruchslosen Wege möglich sein, das Axiom der einzigen Parallelen für das Endliche in einen begrifflichen und vorstellungsmäßigen Zusammenhang mit einfacheren Vorstellungen zu bringen, so gewinnt die Ansicht

der nichteuklidischen Geometrie ein ganz anderes Aussehen. Die heutigen Verteidiger und Vertreter dieser Wissenschaft werfen gern jede Definition, jedes weitere Ausdenken oder Ausgestalten der Grundvorstellungen bezw. Begriffe wie Gerade und Punkt fort. Dann allerdings haben sie freiere Bahn für ihre Behauptung, es seien Geometrien mit der logischen Annahme mehrerer Parallelen (die im Endlichen unterscheidbar seien) möglich. Anschaulich wird das nicht gemacht, die Figuren werden allemal falsch gezeichnet, die Geraden krumm oder so, daß sie sich, verlängert, doch schneiden würden. Aber sie sagen, das könne man eben nicht, weil die Zeichnungen im euklidischen, einmal empirisch tatsächlich so vorhandenen Raume ausgeführt werden müßten. Dabei bleibt immer noch die Frage offen, ob die Annahme gegen diese Anschaulichkeit überhaupt den Namen des Räumlichen verdient und nicht vielmehr eine bloße Zusammenarbeitung von Begriffen ist, welche ohne weitere anschauliche Begründung als unabhängig voneinander hingestellt wurden. Jedenfalls darf hier der studierenden Jugend nicht einfach das Nachdenken verboten werden, es darf nicht jeder Versuch, einen Beweis für das euklidische Axiom zu finden, mit Hohn überschüttet werden. Ist der Jünger der Wissenschaft, unbeeinflußt und, nachdem er auch entgegengesetzte Ansichten voll hat vernehmen und durchdenken dürfen, zur Überzeugung gekommen, die anderen Geometrien seien räumlich berechtigt — gut! Aber es ist wesentlich, namentlich für jeden künftigen Lehrer, daß er Anleitung zu selbständigem Denken, nicht Verwarnung davor erhält.

Ein entschiedener Verteidiger der nichteuklidischen Geometrien, O. Hölder, sagt in seiner mathematischen Antrittsvorlesung[1]), die geometrische Methode sei noch immer nicht genug untersucht, die Erkenntnistheoretiker verfolgten die von den Geometern benutzten Kunstgriffe nicht so sehr im einzelnen, als es wünschenswert sei. 'Die Mathematiker, welche sich mit den Grundlagen der Geometrie und insbesondere mit der sogenannten nichteuklidischen Geometrie beschäftigt haben, die vielfach von philosophischer Seite abgelehnt wird, untersuchen, was aus gewissen Annahmen folgt. Wenn die Geometer sich auch dessen bewußt sind, daß sie diese Annahmen nicht beliebig getroffen haben und sie auch nicht ganz beliebig machen durften, so liegt es doch in der Natur der Sache, daß sie sich dabei meist nicht um die Quellen kümmern, aus denen jene Annahmen geflossen sind. Sie sind nur bestrebt, die Folgerungen zu entwickeln, und achten auch nicht auf die verschiedenen geistigen Tätigkeiten, die sie bei eben dieser Arbeit ausüben.' Er glaubt daher, daß ein Zusammenwirken der verschieden geschulten Kräfte am ehesten das Problem lösen wird. Um so sonderbarer wirkt es, wenn sich Hölder entschieden auf Seite der Empiristen stellt und wenn er sagt (S. 2), die Vorstellung der Geraden sei eine ursprüngliche. 'Wie die Gerade, so ist auch der Punkt ein für die Geometrie gegebener Begriff.' 'Mit diesen Begriffen, die dem Geometer sozusagen als ein fertiges Material zu Gebote stehen, werden auch

[1]) O. Hölder, Anschauung und Denken in der Geometrie. Teubner 1900.

gewisse Aussagen allgemeiner Art von Anfang an aufgestellt, die für diese Begriffe gelten oder gelten sollen. Diese grundlegenden Tatsachen, die ohne Beweis vorausgesetzt werden, werden als Axiome oder Postulate bezeichnet.'

Ein sonderbares Beispiel dafür, wie gelegentlich Anhänger einer bestimmten Richtung die entgegengesetzten Ansichten von den Jüngern der Alma mater fernhalten möchten, ist mir selbst begegnet. Es hat ein Doktorand mein Buch 'Die Grundsätze und das Wesen des Unendlichen' in seiner Dissertation benutzt. In einer Zeitschrift, die speziell Organ der mathematischen und naturwissenschaftlichen Vereine an deutschen Hochschulen ist[1]), und die neben vielen Arbeiten, die sich auf die ausschließliche Gültigkeit der Grenzbegriffe stützen, auch Arbeiten von mir über meine Auffassung des Unendlichen ihren akademischen Lesern vorgesetzt hat, schreibt der betreffende, ein entschiedener Anhänger der Methode der Grenzbegriffe und der nichteuklidischen Geometrien, gelegentlich einer Kritik eines neueren Buches von mir, es sei im Interesse des Verbandsorganes notwendig, daß auch einmal diejenige Ansicht zu Worte komme, die mit der Theorie der Weitenhaftungen nicht einverstanden sei. Dagegen wäre gewiß nichts zu sagen, wenn wirklich nur meine Ansicht vertreten worden wäre. Aber es folgt: 'Der Verfasser ist in Zeitschriften zu Worte gekommen, die schon im Interesse des Schulunterrichts derartige für jugendlich unreife Köpfe im höchsten Grade gefährliche Anschauungen aufs schärfste bekämpfen müßten. Daß auch im Hochschulunterricht das nötige Salz der Kritik zu vermissen ist, bewies mir eine Doktordissertation einer mitteldeutschen Universität, in der der Doktorand voll des Lobes ist für das Geißlersche Buch «Das Wesen des Unendlichen u. s. w.», während als Referenten erstens natürlich ein Philosoph, zweitens aber ein Mathematiker von Fach genannt werden.'

Allerdings ist der Verfasser dieser Warnung nicht an einer Universität, sondern seit kurzem Dozent an einer technischen Hochschule, hat also nicht Gelegenheit künftige Lehrer vor den höchst verderblichen neuen Lehren zu warnen; und es dürfte ein derartiges krasses Beispiel wissenschaftlicher Intoleranz doch nicht häufig sein. Aber ich führe es an, weil es zeigt, wohin man gelangen würde, wenn man engherzig schon die bloßen Gedanken an andere Lehren neuerer Art verbieten will. Mag nun der Versuch einer neuen Lehre über die Grundlagen der Mathematik das Alte angreifen, von ihm abweichen oder nicht, die Freiheit des Denkens ist eine Notwendigkeit vor allem für jeden künftigen Mathematiklehrer. Wie kann er durch den Unterricht Denken lehren, wenn er in dieser Disziplin gerade das Ausschlaggebende, die Grundvorstellungen vorschreiben und weitere Ausgestaltung verbieten will? Wie kann man der akademischen Jugend sagen wollen, die Grundbegriffe wie Punkt und Gerade seien für den Geometer ein fertiges Material? Das heißt doch gerade hier das eigene Vorstellen, das eigene Denken verbieten wollen. In der Schule

---

[1]) Mathemathisch-Naturwissenschaftliche Blätter, II Nr. 8 (August 1905) S. 121. Besprechung von: Geißler, Die Kegelschn. und ihr Zusammenhang durch die Kontinuität der Weitenbehaftungen, H. W. Schmidt, Jena 1905, durch G. Hessenberg. Meine Erwid. in N. 10!

wird man sich nicht mit den komplizierten Resultaten einer weitgeführten Lehre abgeben, hier gerade will man durch die rein logische Freiheit des Denkens ohne irgendwelche vorgeschriebene Schranken bilden. Es widerspricht geradezu dem Wesen der Mathematik und ist ein Widerspruch, wenn man behauptet, diese Wissenschaft solle rein aus der Vorstellung und dem Denken des jugendlichen Geistes sich entwickeln und müsse mit einem fertigen Material beginnen. Ist der Punkt für den jugendlichen Geist etwa etwas sofort Fertiges oder gar die Gerade? Wer das behauptet, hat sich niemals in den Geist der Kinder hineingedacht und auch beim Unterrichte nicht gemerkt, wie erstaunt die Kinder gerade im Anfange über alles sind, was sie da hören. Zeit gewinnen für den Anfang, das ist der erste Grundsatz für den Schulunterricht wie für den Universitätsunterricht! Durchdenken lassen, ehe man warnt oder vorschreibt! Selbst versuchen und urteilen lassen! Zum wenigsten aber Gelegenheit geben verschiedenartige, bereits aufgestellte Meinungen zu hören! Mit mittelalterlichem Dogmatismus tut man auch der Wissenschaft keinen Gefallen, man schlägt aber den modernen erziehlichen Grundsätzen in das Gesicht.

Damit komme ich auf den zweiten Teil meiner Ausführungen zurück: welche Rücksichten sollte man beim mathematischen Studium künftig auf die kommende pädagogische Tätigkeit der Hörer nehmen? Vor allem halte man den goldenen Grundsatz von der Freiheit des wissenschaftlichen Denkens heilig! Man soll keine Fertigkeiten einprägen, man soll allgemeine, weitschauende Bildung geben. Von den vielen mathematischen Disziplinen, welche der Student der Mathematik heute kennen lernt, verwendet er nur weniges für den Unterricht. Es ist gut und richtig, wenn der Lehrer der Mathematik tief in die Wissenschaft hineinblicken kann und auch künftig sich bemüht, darin weiter zu studieren. Auch heute aber ist die Zahl derjenigen, welche auf einem besonderen Zweige dieses weitvorgeschrittenen Faches Neues, Wissenschaftliches leisten, gering, die Aussicht vom Lehrstuhle der Schule auf einen solchen der Universität zu kommen gering, besonders weil die Zahl derjenigen so groß ist, die sich mit allen Kräften und allem Streben dem akademischen Dozententum von vornherein widmen. Es wird künftig hoffentlich immer noch solche Lehrer an Schulen geben, die es einmal zu einer Universitätsprofessur bringen. Ob dieselben die tüchtigsten Lehrer sind, ist eine andere Frage. Sicher sind sie es nur dann, wenn sie beim Unterrichte den Inhalt ihres speziellen Forschens vergessen und Lust und Liebe sowie einen unabhängigen Sinn für die Grundlagen haben. Größer ist die Aussicht für solche, welche auch an der Universität etwa einen Lehrstuhl besteigen möchten, von dem herab sie der akademischen Jugend gerade die Grundlagen ihrer Wissenschaft lehren. Bisher fehlt es daran gar sehr. Aber wenn es einigermaßen zu dem kommt, was viele heute wünschen, so wird es auch einmal an den Universitäten erfahrene Schullehrer geben, die natürlich zugleich hinsichtlich der Grundlagen auf der Höhe der Wissenschaft stehen. Wer z. B. mit großer Gründlichkeit und eigenem Nachdenken über die wunderbaren Sätze und Methoden der Infinitesimalrechnung während seines Studiums nachgedacht hat, der kann auch, falls er sonst

die hervorragende mathematische Begabung besitzt, die jeder tüchtige Forscher haben muß, einmal ein Förderer der Wissenschaft werden. Wahrscheinlich wird er das besser können mit seiner Gewohnheit recht gründlich zu denken, als der rasch in bestimmter Richtung vordringende Spezialarbeiter, der als Privatdozent etwa glaubt keine Zeit zu haben für die Nachprüfung und Durchdenkung des scheinbar Einfachen.

Die meisten Lehrer gewinnen später nicht mehr die Zeit dazu, selbständige Forscher auf dem Gebiete der reinen Wissenschaft zu werden. Aber darum brauchen sie durchaus nicht etwa schlechte Lehrer zu sein. Dies sind sie nur dann, wenn sie sich angewöhnt haben, auf die Worte ihrer früheren akademischen Lehrer zu schwören, und den Schülern bestimmte Ansichten aufzwingen wollen.

Was schadet es also, wenn der Student der Mathematik an der Universität ein paar Semester daran wendet, in aller Muße und mit aller Gründlichkeit über die wunderbaren Grundlagen der Differentialrechnung, über deren Zusammenhang mit der Elementarmathematik nachzusinnen? Was schadet es ihm, wenn er in ein Seminar eintritt, das weniger Rechnungen auf höheren Gebieten verlangt als Meinungsäußerungen und gründliche Auseinandersetzungen über die prinzipiellen Fragen? Freilich in solchem Seminare müssen unbedingt Mathematiker unterrichten, die weiteren philosophischen Blick haben. Überhaupt sollte die Philosophie mit den einzelnen Disziplinen, besonders mit der Mathematik, wenigstens in den ersten Semestern eng verknüpft werden. Das läßt sich nicht sofort machen. Bei der vielfach üblichen Methode werden die jungen Mathematiker eher zurückgehalten als zum philosophischen Denken innerhalb der Mathematik angeleitet. Aber warum sollte es nicht anders werden? In der Lehrerschaft herrscht i. a. mehr als in manchen akademischen Kreisen das Streben, Zusammenhang in die verschiedenen Disziplinen zu bringen. Hat die Regierung erst mehr Rücksicht darauf genommen, daß künftige Lehrer auch von früheren Lehrern unterrichtet werden sollten, so wird jener Erfolg nicht ausbleiben.

Damit hängt es nun zusammen, daß viele wünschen, Differentialrechnung auch schon auf der Prima erteilen zu dürfen. Ich würde das sehr bedauern, falls dieser Unterricht in ähnlicher Weise vor sich gehen würde, wie z. B. ich auf der Universität zuerst dies neue Gebiet kennen lernte. Es liegt wahrlich nichts daran, daß die Schüler die Formeln recht sicher lernen und Übungsaufgaben rechnen können. Es ist viel richtiger, wenn sie sich mit dem Geiste dieser wunderbaren Disziplin vertraut zu machen suchen. In dieser Beziehung hängt nun offenbar solcher Unterricht mit der philosophischen Propädeutik nahe zusammen. Ich denke es mir schrecklich, als Primaner lange Zeit mit den öden Formen der Logik gequält zu werden. Die philosophische Propädeutik kann von einem pedantischen, genau nach Vorschriften arbeitenden Lehrer so betrieben werden, daß die jungen Leute eher einen Abscheu als eine Begeisterung für die Philosophie empfangen. Hier heißt es auch: Freiheit für den einzelnen Lehrer nach seiner Individualität! Das soll nicht etwa

heißen: Freiheit für ihn die Schüler in einer ganz bestimmten philosophischen Richtung auszubilden, die er für die beste hält. Sondern es heißt: Freiheit, die Gedanken der Schüler anzuregen! Anleitung zu eigenem Finden! Fragestellung und weitherziges Eingehen auf die Ideen der jugendlichen Geister. Der Buchstabe ist der Tod des Gedankens! Enge Lehrplanvorschriften würden bald den Wunsch berechtigt machen, die Propädeutik wieder abzuschaffen. Auf Naturforscher- wie auf großen Lehrerversammlungen wurden und werden diese Fragen gerade jetzt eifrig erörtert. Auf der Hauptversammlung, Pfingsten 1905 zu Jena, des etwa 1100 Mitglieder zählenden Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts wurde zwar über die These Höflers, eine besondere philosophische Propädeutik in Deutschland wieder einzuführen, aber auch in den Einzelfächern philosophische Belehrung zu bringen, nicht Beschluß gefaßt, aber es zeigte sich fast allgemein die Neigung namentlich philosophischen Geist in die einzelnen Fächer zu bringen. Prof. Pietzker (Nordhausen)[1]) wünscht, daß bei den Schülern das Bedürfnis nach eingehender und zusammenhängender Beschäftigung mit der Philosophie auf der Hochschule wachgerufen wird, und warnt vor Ausartung etwa einer Behandlung der Ethik zu Gesinnungszüchterei. Da es i. a. an geeigneten Lehrern fehle für einen guten besonderen propädeutischen Unterricht, so ist er nur für einen besonderen umfassenden Unterricht da, wo eine geeignete Lehrerpersönlichkeit vorhanden sei. Direktor Thaer (Hamburg) ist für beide Arten der philosophischen Belehrung, will aber dem mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht nicht Stunden fortnehmen lassen. König (Sondershausen) warnt davor, eine besondere, von der Philosophie als Wissenschaft abgetrennte Weisheitslehre zu sehr in den Vordergrund treten zu lassen; es wäre dem philosophischen Interesse schlecht gedient, wenn gar von seiten der Behörden diese Lehre im Sinne einer approbierten Weltanschauung beeinflußt würde. Rausch (Rektor der Latina in Halle) erklärt, es bedürfe geradezu einer Neuschöpfung, um eine gute philosophische Propädeutik auf der Schule herzustellen; es müßten besonders Beiträge für eine Schulphilosophie aus den Schulwissenschaften herausgehoben und für die Lehrer verknüpft werden. Aus alledem geht deutlich hervor, daß man auf das lebhafteste das Bedürfnis nach philosophischer Vertiefung des Unterrichts und nach Ausbildung entsprechender Kräfte empfindet. Die bisherige Ausbildung reicht dazu nicht aus. Eine in dieser Frage so berufene Stimme wie die von Direktor A. Gille (Ems)[2]), Verfasser des philosophischen Lesebuchs, tadelt mit Recht, wenn man z. B. in einem Lehrbuche der philosophischen Propädeutik das 'dozierende, in den einzelnen Nummern das Allgemeine voranstellende und dann erst durch interessante Einzelheiten erläuternde Verfahren' anwendet.

[1]) Siehe Unterrichtsblätter f. Math. und Naturw. Salle, Berlin XI N. 5. Oktober 1905.

[2]) Siehe Fries und Menge, Lehrgänge und Lehrproben 1905, II 99. Besprechung Gilles über A. Schulte-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage S. 100. Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung, herausg. von Dr. A. Gille, Direktor der Realschule in Ems. Halle, Waisenhaus 1904.

Natürlich wird man die Anforderung an weitergehende philosophische Bildung nicht bloß auf die mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrer beschränken, welche ja auch durchaus nicht allein den Unterricht in philosophischer Propädeutik zu geben hätten. Das Gebiet der Ethik wird man nicht einfach von solchem Unterrichte ausschließen, ebensowenig andere philosophische Fächer, aber freilich auf keinem dieser Gebiete darf bei dem Schüler die Einbildung erweckt werden, als wenn er nun nach diesen philosophischen Stunden sich eine fertige Ansicht anmaßen dürfte. Zu solcher ist jeder Ungebildete und jedes Kind nur zu sehr geneigt; aber der Unterricht sollte gerade darauf hinauslaufen, zu zeigen, wie schwer es ist, darin eine richtige, feste Ansicht zu gewinnen. Die Antworten der Kinder und ihre Fragen sind vom Lehrer in passender Weise der eigenen und der Kritik der Klasse zu unterziehen, es ist mehr hinzuleiten und fortzuleiten, es ist zu zeigen, welche Einwände man leicht gegen bestimmte geäußerte Ansichten machen kann u. s. w. Dadurch wird die Anregung zu späterer gründlicherer Beschäftigung gegeben. Also wäre zu wünschen, daß bei eventuellen Vorschriften der Behörden nicht etwa bestimmte Pensa, bestimmte Bücher u. s. w. angegeben würden, wonach verfahren werden müßte, wohl aber der allgemeine und freiere Geist betont würde, in dem solcher Unterricht abzuhalten sei, die Ausschließung einer fertigen Meinung, die Anregung zum Begreifen der Schwierigkeit, aber natürlich auch die Lust darüber nachzudenken und nicht etwa verzweifelnd oder in absolutem Skeptizismus alles fortzuwerfen. Man sieht, es ist keine kleine Aufgabe für einen Lehrer. Es ist nötig, daß solcher Lehrer, als er auf die Universität ging, selbst in freiem Sinne geleitet wurde, daß ihm jede Beschränktheit, jedes Einschwören auf bestimmte Ansichten ferngehalten wird. Und dies gilt sogar, wie ich oben zu zeigen suchte, auf dem Gebiete der Mathematik, das dem Uneingeweihten so sicher, so fern von allem Streite erscheint. Der Lehrer der Mathematik, auch wenn er keinen Unterricht in philosophischer Propädeutik erteilt, soll von vornherein bei seinem ganzen Unterrichte vom pedantischen Einpauken, z. B. auch in der geometrischen Beweismethode, fern bleiben, er soll zwar, da wo es richtig ist, dem Schüler die mathematische Sicherheit und Exaktheit zum Bewußtsein bringen, aber er soll auch im Anfange nicht so tun, als dürfe da gar kein Spielraum bleiben für andere Auffassung der Grundbegriffe, des Punktes etwa, der Geraden u. s. w. Auch auf der Naturforscherversammlung zu Meran im September 1905 berichtete eine besondere Kommission für die Neugestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes; die Frage der Lehrerbildung auf den Hochschulen hat die Kommission auf das nächste Jahr verschoben; sie empfahl aber nachdrücklich eine weitgehende Freiheit des Lehrers in Bezug auf die Auswahl der Einzelheiten nach Stoff und Behandlung im Rahmen des allgemeinen Lehrplanes. Die Frage ist nur, wie dieser Rahmen sich gestalten wird, speziell für die etwaige philosophische Propädeutik und für den Unterricht in der Infinitesimalrechnung; eine Einigung über die Art der Behandlung dieser Rechnung ist in der Kommission nicht erzielt worden; man tat weise, jener Freiheit des Lehrers die Entscheidung zu überlassen; möchten

auch die Behörden hier weite Freiheit gestatten und nur verlangen, daß kein bestimmtes größeres Pensum bewältigt werden muß, daß nicht eine bestimmte Formelsammlung vorgeschrieben wird, welche die Schüler können müssen, daß nicht eine bestimmte Fertigkeit in der Anwendung der Differentialrechnung schon vom Schüler verlangt wird. Das soll der Universität vorbehalten werden. Aber, wie oft gesagt, auch an dieser muß durchaus Zeit sein für die wichtigen allgemeineren Überlegungen des Studierenden; und das jetzt um so mehr, wo es gilt, die passenden Lehrkräfte für das Gymnasium und die Realschule der Zukunft erst noch heranzubilden. Bisher gibt es deren nur vereinzelte. Darum sollte man den Unterricht an solchen Anstalten gestatten, an denen überhaupt Kräfte sind, die irgendwie ihre Fähigkeit bewiesen haben, und immerfort im Auge behalten, mit der Zeit alle Anstalten auf diesen wünschenswerten höheren Standpunkt zu erheben und damit die Lehrerschaft auf eine von ihr selbst so sehr gewünschte höhere Stufe allgemeiner und freier Bildung.

DER GEOGRAPHUS LAURENTINUS, EIN KURSÄCHSISCHER SCHULPOET

Von Ernst Schwabe

Zu den lateinischen Übungen des ehemaligen kursächsischen Schulwesens, die heutzutage verschwunden sind und nur noch in den Erinnerungen älterer Leute fortleben, gehörte auch das Anfertigen freier lateinischer Verse. Früher an allen Schulen des Landes auf das eifrigste betrieben, ist heutzutage diese edle Kunst fast ganz verschwunden; nur auf den Fürstenschulen führt sie noch ein bescheidenes, geduldetes Dasein, und wer ihr anderswo das Wort reden will, der läuft Gefahr, unbesehens für einen 'Gymnasialmann älteren Stils' und ledernen, rückständigen *laudator temporis acti se puero* angesehen und demgemäß mündlich und schriftlich behandelt zu werden. Ein Wiederaufleben dieser Übungen steht ebensowenig zu erwarten wie die Wiederherstellung des freien lateinischen Aufsatzes; deshalb soll auch hier auf einen Nachweis nicht eingegangen werden, daß diese beiden Übungen eben wegen der freien Gestaltung der Gedanken erst die eigentliche Blüte des lateinischen Sprachunterrichts und die letzte Konsequenz der sogenannten formalen Bildung darstellten, und daß darin auch ihre innere Berechtigung begründet lag und, wenn man diese Prämissen festhält, noch liegt. Denn mit Betrachtungen, die an die historische Entwicklung des Schulwesens anknüpfen, sind von den Gegnern des Gymnasiums nur in den seltensten Fällen einzelne überzeugt worden.

Das eine aber möge doch einmal ausgesprochen sein: beide Arten dieser lateinischen Übungen waren durchaus nicht schwer und wurden von den begabteren Schülern gern und auch mit schönem Erfolge betrieben: nur die langsamen Geister, die sich überhaupt für eine subtilere Geistesbildung nicht recht eigneten, kamen damit nicht zu stande. Jedoch vermochten diese damals es noch nicht zu erreichen, daß man ihre Unfähigkeit zum Ausgangspunkte für die Zielbemessung der Gymnasialstudien nahm; im Gegenteil, in den Zeiten des XVII. und XVIII. Jahrh., wo der Betrieb des Latein auf den Schulen alles andere überwog, galt es geradezu als Prüfstein für die Befähigung zu jeder weiteren Bildung, ob man geschickt und flüssig Latein schreiben oder ein zierliches Distichon zurecht bringen konnte.

Deshalb wurden denn diese beiden Übungen auf das sorglichste betrieben, und die Fertigkeit lateinische Verse zu schmieden war in jenen Zeiten die eigentliche scholastische Dichtkunst, der erst im XVIII. Jahrh. schüchterne Ver-

suche in deutscher Sprache folgten: ja es galt als so selbstverständlich, daß man alles, was das Herz bewegte, in lateinische Verse brachte, daß sogar Schmähgedichte und Pasquille, wie sie uns mehrfach aus jenen Zeiten erhalten sind (z. B. aus Pforta), in Distichen, Hendekasyllaben oder den Metren von Horazens Epoden abgefaßt sind und den Präzeptoren im Idiom von Latium die schlimmsten und ehrenrührigsten Dinge nachgesagt wurden.

Man kann deshalb wohl mit Recht behaupten, daß in jeder deutschen Stadt, wo Latein getrieben wurde, auch unzählige lateinische Verse verfertigt wurden, die meisten aber wohl auf den kursächsischen Schulen, vor allen auf den drei Fürstenschulen, und auf den *scholae illustres* der kleineren protestantischen Territorien, in denen man sich an das kursächsische Vorbild anschloß.

Die große Menge dieser Verse steht freilich zu ihrem Inhalte in einem argen Mißverhältnis. Denn die glatte äußere Form und die strikte Nachahmung der antiken Vorbilder war alles; nur äußerst selten erfreut uns ein eigenartiger Klang und eine nicht lediglich der Antike entlehnte Idee. Darum sind auch diese Verse mit Recht vergessen, wenigstens soweit sie lyrischen Inhalts sind und sogenannte Elegien sein wollen, und selbst hochgefeierte Namen, wie Eobanus Hessus, Euricius Cordus u. a. führen heute nur ein bescheidenes Dasein in selten gekauften und noch seltener gelesenen Büchern. Und man kann es auch kaum der 'undankbaren' Nachwelt verdenken, denn es ist wohl kaum ein langwierigeres und undankbareres Beginnen, als die im XVII. Jahrh. so vielbeliebten *Delitiae poetieae* in ihren zahlreichen dicken Bänden zu durchmustern und nach etwas zu suchen, was nicht wie Ovid ex Ponto oder Catull klingt.

Ein zweites, was uns von diesen Poesien abstößt, ist, daß die allermeisten dieser lateinischen Gedichte bloße Gelegenheitspoesien sind, bei denen die gute Meinung die Hauptsache war und glatte Form, geschickt angebrachte Zitate und saubere Technik über die Gedankenarmut mit ihren ewigen Gemeinplätzen hinwegtäuschen sollte und bei dem damaligen Publikum auch wohl hinweggetäuscht hat.

Da man nun diese 'Poesie' auf Schulen lernen konnte und in ihr zu einer anerkennenswerten Fertigkeit gelangte, so sind denn auch die allermeisten der lateinischen Poeten jener Tage im Schulmäßigen stecken geblieben, und ihre Erzeugnisse sind tote Nachahmungen. Nur wenn einmal ein wirkliches Talent zur Leier griff, kam etwas Ordentliches heraus, wie es etwa in den berühmten Sittenspiegeln des späteren Theologen Friedrich Dedekind geschah, der uns in Grobianus und Grobiana so köstliche Sittenschilderungen des XVI. Jahrh. lieferte.[1]) Von der Gegenreformation an ebbte übrigens die poetische Strömung immer mehr ab; doch gelang es wohl hin und wieder auch einem geringeren Ingenium, durch Zufall auf einen Stoff zu stoßen, der Eigenart und Lebensfülle

[1]) Vgl. Goedeke, Grundriß II² 394. 396. — Neudruck des G. von Alois Boemer in den Lat. Literaturdenkmälern des XV. und XVI. Jahrh. (herausgeg. von M. Herrmann), Heft 16 (1903).

genug in sich barg, um Leben in die antike Form zu gießen und uns auch im lateinischen Gewande wieder recht frisch, natürlich und deutsch anzumuten.

In dieser glücklichen Lage war der kursächsische Schulpoet, auf den hier aufmerksam gemacht werden soll. Auf dem Titelblatte[1]) seiner kleinen Gedichtsammlung nennt er sich *Geographus Laurentinus*. Wer es war, läßt sich jetzt genauer bestimmen: in dem Katalog der Dresdener Kgl. Bibliothek steht bei dem dortigen Exemplar (Hist. Sax. H. 1568) angemerkt: d. i. Georg Heinrich Sappuhn, auch geschrieben Saphun. Der Name, der hier sich findet, kehrt auch in Kreyßigs Afraneralbum wieder, das unter 1703 als aufgenommen und 1709 als abgegangen einen gewissen Georg Heinrich Sappuhn aus Lorenzkirchen an der Elbe verzeichnet. Er war der Sohn des weitumhergeschleuderten Lorenzkirchener Pastors mit gleichem Namen, dessen eigenartige Schicksale und große Versfertigkeit (die also auf den Sohn übergegangen ist) von O. E. Schmidt[2]) eine eingehende Würdigung erfahren hat. Nach der Bemerkung Kreyßigs, daß er 'wegen seiner Erfahrenheit in der Türkischen Sprache von dem Großsultan mit dem Prädikat eines «Türkischen Rates» begnadiget worden' sei, dürfen wir wohl annehmen, daß seine Begabung wirklich so gut war, daß er bereits ein Jahr nach seinem Abgange seinen Kommilitonen die vorliegende Gedichtsammlung widmen konnte.

Als Stoff aber erwählte sich unser Anonymus mit glücklicher Hand eine sehr dankbare Aufgabe, nämlich die verschiedenen Feste zu schildern, die auf der alten Klosterschule, der er auch einst als Schüler angehört hatte, gefeiert wurden und zum Teil noch gefeiert werden. Nur wer das Leben eines Alumnats aus persönlicher Erfahrung kennen gelernt hat, weiß zu ermessen, mit welcher Ungeduld diese Feste erwartet werden, mit welchem Genuß und mit welcher Ausdauer man sie feiert, und welchen tiefen und unauslöschlichen Eindruck für das ganze Leben sie bei den Alumnen hinterlassen.

Gerade das letztere aber ist, was aus den Versen des Anonymus widerklingt und was ihnen einen so frischen, frohen Hauch verleiht, und deshalb verdienen sie denn wohl auch, vor einem Publikum, das am Schulgeschichtlichen Freude hat, kurz behandelt zu werden.

Denn neben dieser unmittelbaren Frische steht doch auch wieder das Tote der Imitation: unser Schulpoet entfernt sich nur wenig von der großen Heerstraße der damaligen lateinischen Poesie, die mit Distichenflicken aus allerhand antiken Autoren besäet ist. Auch er borgt zusammen und schmückt sich mit fremden Federn, prunkt mit entlegener Mythologie und trägt überhaupt gerne seine Schulweisheit zur Schau. Freilich muß man gestehen, daß die letztere recht ansehnlich ist und uns Neueren viel zu raten aufgibt, und wenn man

---

[1]) Ludi et Epulae Afranae, Feriis tam Statis quam Indictivis in illustri Ludo Misenensi ad Albim quotannis celebrari solitae, utpote: Ludi verni, Anser Burcardinus, Encaenia, Bacchanalia, Purgatorium. Vario Carminum Genere olim descriptae, quas nunc typis vulgatas Condiscipulis quondam suis longe dilectissimis inscribit et offert Geographus Laurentinus. Misenae. Typis Spahnianis. Ao. 1710.

[2]) Grenzboten 1906. Aus den Meißner Elbdörfern S. 41 ff.

den damaligen Schulen den Vorwurf macht, daß sie nur Latein trieben, so geht aus jenen Versen anderseits hervor, daß man es darin allerdings zu einer heute selbst von Philologen von Fach nicht immer erreichten Vollkommenheit brachte. Zitate aus Martial und Juvenal sind häufig, es erscheinen Worte, die sonst nur Lucilius brauchte; der Autor macht es sich zur Freude mit dieser erlesenen Gelehrsamkeit zu prunken, und seiner souveränen Beherrschung des Lateinischen froh, sucht er förmlich nach Gelegenheiten, um seinen Pegasus auf Gebieten zu tummeln, die sonst dem lateinischen Poeten ferne liegen, wie etwa in der technischen Darlegung, wie man kunstgerecht Gänse brät, oder in der ausführlichen Schilderung des sogenannten Großreinemachens.

Gerade dieser ungewöhnlichen Fertigkeit und dieses Sprachtalents halber gelingt es ihm, auch dann den Stoff zu meistern, wo bereitliegende antike Parallelen versagen, und so gelangt er denn zu eigenen Klängen ganz besonders da, wo eigene Erlebnisse und persönliche Empfindungen mit in Frage kommen.

Dies war nun, wie schon oben gesagt, bei den afranischen Festen der Fall, von denen er im ganzen fünf (*Ludi verni, Anser Burcardinus, Encaenia, Bacchanalia, Purgatorium*) besungen hat. Von diesen wird das erste nicht mehr gefeiert, die anderen dagegen bestehen, wenn auch in mannigfach veränderten Formen, heute noch fort. Bei ihrer poetischen Verherrlichung sucht nun unser Dichter, ganz im Geiste von Ovids Fasten verfahrend, zunächst eine ätiologische Deutung zu geben und geht dann zu einer Darstellung der damaligen Wirklichkeit über, die auch ihr kultur- und schulgeschichtliches Interesse hat.

Der *Anser Burcardinus* ist eine an vielen nord- und mitteldeutschen Alumnaten wohlbekannte und beliebte Erscheinung. Am Tage Burkhardi, den 14. Oktober[1]), bisweilen auch am Martinstage, wird nämlich den Alumnen zu Mittag ein festlicher Gänsebraten 'gereicht'. Diese freundliche Gabe stammt noch aus den katholischen Zeiten und hat sich vom feierlichen Klostergebrauch als sogenannter 'Freßburckhard' bis auf unsere Tage gerettet.

Die Muse fordert unseren Dichter auf, sich über diese Festlichkeit auszusprechen:

Ore animoque fave, pubes Afrana, poëtae,
Quem jubet urbanos spargere Musa sales,

und in seinen flotten Distichen erzählt er uns nun, daß der Brite Burkhard ein sehr frommer Mann war, der deshalb auch vom Herzog Pipin in Würzburg zum Bischof eingesetzt wurde. Dort jedoch änderte er sich, gewann auch den weltlichen Dingen Geschmack ab und wußte vor allem den niederen Klerus durch Pontifikalschmäuse zu gewinnen. Von ihm, heißt es in der frommen Legende, sei der Gänsebraten in die Reihe der festlichen Mahlzeiten aufgenommen worden. Dann folgt ein sehr heiterer historischer Exkurs, warum gerade in Gallien diese Sitte so streng festgehalten worden sei: denn die

[1]) Flathe, St. Afra, S. 108 Anm. — v. Weber, Neues Sächs. Archiv I 215 ff. Rogge, Pförtnerleben S. 111.

Gallier hätten auf den so nützlichen Vogel darum einen so wütenden Haß geworfen, weil er die Eroberung Roms vereitelt habe. Dann aber geht der Dichter auf seine eigenen Schulerlebnisse über, die zugleich als Schilderung der damaligen Tafelsitten in einem Alumnat eine gewisse kulturhistorische Bedeutung haben:

Hic mos a Francis Misenos venit in agros,
Qui viget et nostro tempore durat adhuc.
Fertur et Afrano semper viguisse Lycco:
O utinam mos in saecula perpes eat!
Exposui qui sit fons consuetudinis hujus,
Lauta dehinc referam fercula nostra scholae.
Hesperus ut primum tenebroso illuxit Olympo
Quintaque praesentes nuntiat hora dapes,
Excitus accurrit clangente vocatus ab aere
Coetus et accumbens ordine quisque sedet;
Tum pracit ore preces, qui munere fungitur isto,
Oranti auscultat caetera turba tacens.
Exsurgens sector gallinam dividit apte,
Quae natat in ptisanae iure sepulta bono.
Cyprinus sequitur sale conditus: additur illi,
Quod corrupit acor, parva lagena meri.
Missus adest alter, baccis date iubila plenis!
Delicium festi, nobilis anser adest!
Sentio nitorem (!), patulis quem naribus afflat
Proxima odorato, quae venit aura, foco.
Assus adest anser, cui venter turget opimis
Fructibus autumni, ut bulga tumere solet.
Hunc secat in bis sex partes seu frustula sector,
Ut cedat puero portio cuique sua.
Interea mensae ponuntur fercla secundae,
Fercla suburbano, quae tulit hortus, agro,
Quae solet et lautis dapibus praeferre iuventa
Uvae cum pomis, cum nucibusque pyra.
Post circumfertur mustum cyathisque scyphisque
Tracta, quod ex uvis fundere praela solent.
Hoc ubi per venas stomachi vis ignea coepit
Et cerebri fibras spargere perque caput,
Iamque Poetarum gestit saltare caballus
Et fontem pedibus tundere velle novum,
Protinus abrumpit Lector, precibusque peractis
Ad ludos coetum pergere voce iubet.

Wir erfahren also, daß nach dem Herkommen abends um 5 Uhr bereits die Festmahlzeit gereicht wurde, was durch die alten Tagespläne[1]) bestätigt

[1]) Die Speisezeiten der Alumnen (die wohl auch für den allgemeinen Brauch in Kursachsen als typisch anzusehen sind) fallen um so früher am Tage, je mehr man sich den Gründungszeiten nähert: Nach dem Stundenplan von 1575 und der Schulordnung Christians II.

wird: vorher fand ein Tischgebet statt. Während der Mahlzeit wurde entweder aus Philipp Melanchthons Schriften oder aus dem Chronicon des Sleidanus vorgelesen, und dann war alles übrige noch so ziemlich wie heute, so die Klage über die geringe Menge und die Säure des Weins, der Scherz mit dem 'Karpfen im Salze' und auch der Schnitzer *nitorem* (für *nidorem?*) mag mit dahin gerechnet werden. Nach dem Essen war frei, und die Schüler gaben sich dann, wie uns der Geographus ebenfalls schildert, der jugendlichen Spielfreude hin, so lange die Tagesordnung dies zuließ. Nicht alle Andeutungen sind heute noch verständlich; auffallend ist es, daß neben dem Schachspiel und dem Bewegungsspiel: 'Wie gefällt Dir Dein Nachbar?' auch noch das Würfeln als harmlos und erlaubt angeführt wird. Den Schluß des Ganzen, nach einem Scherze mit dem Küchenpersonal, bildet aber die Erwähnung der in Alumnaten überall als ganz besonders angenehm empfundenen festlichen Zugabe einer 'Ausschlafestunde':

Lusibus his agitur Burcardi vesper amoenus
Roscida quem sequitur nox, et amica quies.
Non vigil hanc turbat Censor, non aesve sonorum
Quod tinnire solet mox, ubi quinta sonat.
Secure tota dormitur nocte, serenum
Exoriens donec sol vehat axe diem!

Die heutige Tagesordnung hat diese ausführliche Festfeier auf die Mittagszeit verlegt und die Freiheit nach dem reichen Mahle auf eine einzige Freistunde eingeschränkt.

Das nächste Gedicht, in bloßen Hexametern abgefaßt, führt den Titel *Encaenia Afrana*, d. h. die Afranische Kirchmeß. Auch hier verfolgt der Dichter den gleichen Plan, berichtet über die Entstehung des Festes und schildert uns die heilige Afra, die nach einem sehr unheiligen Lebenswandel zur Zeit Constantins d. Gr. sich bekehrte und dann in katholischen Zeiten in Meißen eine Kirche geweiht erhielt. Das beste an dem etwas langatmigen Gedicht ist die Schilderung einer sehr ausgelassenen Kirchweih älterer Zeit, mit einer Reihe von Zügen, die an die Darstellungen auf gleichzeitigen holländischen Gemälden erinnern.

Auf gleicher Stufe steht auch das vierte Gedicht: *Bacchanalia*, vulgo die Fastnachten, worin das übliche Maskentreiben geschildert wird. Auch hier zeigt sich der Dichter weniger als Schilderer des von ihm selbst Erlebten denn als gelehrter Mann: denn er zählt in Anlehnung an Ovids Halieutica und Ausonius Mosella die zahlreichen Fische auf, die damals als Fastenspeise verzehrt wurden. Nur ein deutlicher Hinweis auf das damalige Schulleben findet sich, indem über die damals gereichten Kuchen ein hartes Verdikt ausgesprochen wird: man habe Honig und Fett mehr als billig gespart, da man sonst üble Einflüsse auf die Gesundheit der Alumnen befürchtet habe.

---

von 1602 war das *prandium* um 9 und die *Caena* um 4 Uhr für die drei Fürstenschulen bestimmt. Die Ordnung von 1785 (Rößler, Grimma S. 300) gibt die Mahlzeiten auf 11 und 6 Uhr an. Jetzt speist man 1 und 7 Uhr.

Dagegen hat das fünfte Gedicht einen ganz besonders ausgesprochenen schulgeschichtlichen Charakter. Es führt den Titel *Purgatorium* und ist erst später vom Dichter seinen übrigen Gedichten angefügt worden. Dieses in Hexametern verfaßte Gedicht steht nämlich in engster Beziehung zu dem Fest der Gründungsfeier der Schule am 3. Juli, der mancherlei eigenartige Gebräuche und Sitten anhaften. So ist es denn ein seit einer langen Reihe von Jahren bestehendes Herkommen, daß die gesamte Schülerschaft anderthalb Tage vor dem eigentlichen Geburtstage der Schule frei bekommt, um die Anstalt in ein schönes Festgewand mit Kränzen und Guirlanden zu hüllen. So ziehen sie denn zu diesem Zwecke samt und sonders gleich nach dem Mittagessen hinaus in den Schulgarten und bauen sich dort Leinwandzelte, in denen sie nach besonders geordneten Gruppen weilen und mit mehr oder weniger Eifer sich an dem Winden des Blumenschmucks beteiligen. Selbst das ärgste Unwetter würde sie während dieser sogenannten 'Windetage' kaum veranlassen, vor Schlafenszeit in das Schulgebäude zurückzukehren; denn der Zeltbau und das beständige Verweilen im Freien unter den luftigen Obdächern ist eine der schönsten Festfreuden, die dem Afraner an den Stiftungstagen der Schule zuteil wird.

Nun besteht aber das Schulfest in seinen gegenwärtigen Formen erst seit der durch den Oberhofprediger Reinhard angeregten Reform von 1812, und wenn es nicht ausdrücklich überliefert wäre, so wäre es bei dem konservativen, treu an der Tradition hängenden Charakter des Alumnates an sich wahrscheinlich, daß man es bei der Einrichtung des Schulfestes, wie sie jetzt ist, nicht mit einer Neueinführung bisher unbekannter Dinge, sondern nur mit der sorgsamen und glücklichen Umbildung eines älteren, stark einer Verfeinerung bedürfenden Brauches zu tun hat.

Dafür ist nun in dem genannten Gedichte, dem auch die deutsche Bezeichnung 'vulgo das Wantzenfest' beigefügt ward, der Beweis enthalten. Nachdem früher nur alle drei Jahre eine allgemeine Reinigung der Schule stattfand (Flathe a. a. O. S. 306), wurde sie seit 1795 alle Jahre in der Form vorgenommen, daß alle Schlafkammern frisch geweißt, das alte Bettstroh entfernt und die niedrige Jagd auf das eifrigste betrieben wurde. Während dieser Prozedur, die im Hochsommer vor sich ging, wohnten und schliefen die Schüler in Zelten und machten sich aus diesen um der Reinlichkeit willen sehr nötigen Vorgängen ein ganz besonders heiteres Fest. Der Dichter unseres Büchleins fühlte sich veranlaßt, auch dieses Fest zu besingen, denn Phöbus hatte ihn besonders dazu aufgefordert und den Einwand, daß dies kein besonders poetischer Stoff sei, mit dem Hinweise auf die Februa in Ovids Fasten und die Arbeiten des Herkules abgewiesen. So macht er sich denn an die Schilderung:

Hoc a cimicibus dictum cognomine festum,
Quod mihi materiem scribendi carminis offert.
Quis vetat ex ipsa re natum eredere? namque
Insectis vitam soleat cum reddere vernae
Temperies aurae, quae frigore torpida saevo
In rimis latuere suis, vel agmine facto

Illa solent nostros sub primi tempora veris
Irruere in lectos et noctes reddere totas
Morsibus insomnes, placidam cum membra quietem
Per tenebras cupiunt. Tum vulnere quisque recenti
Excitus et tetro narcs perfusus odore
Sic secum mussat (nec enim turbare quietos
Fas et jura sinunt): Quam primum aurora cubile
Liquerit, ejiciam stramen paleasque vetustas,
E quibus insecti genus hoc prodire videtur.
Ast alter Flori de sanguine cretus avito[1]*),*
Cui genus insecti volupe est tolerare rotundi,
Cras, inquit, faciam vel forte perendie id ipsum.
Quae res principium mori tribuisse recepto
Traditur, ut cunctis figatur terminus unus.
Quo stipulae, nec non aedis purgamina in unum
Omnibus ex spondis simul ejiciantur acervum.
Haec ubi lux oritur, sepostis quisque libellis
Ac operi accinctus scrutarier incipit omnes
Fissuras trabium, muros rimasque patentes.
Exutit hic chartas et scissae frusta papyri,
Librorum pluteos, mensas, subsellia, spondas:
Alter membranas, centones, stragula, vestes
Et quidquid ligni, lanae talae[2]*)que supellex*
Curta tenere solet, rimatur lyncis ad instar.
Nam nihil intactum, nihil est impervium et arctum
Cimicibus, repunt, penetrant ac obvia quaevis
Dentibus invadunt, et morsibus omnia foedant:
Sanguine praesertim gaudent, quem sugere molli
Ut membris semel est infixa, proboscide norunt.

Und dieser eben geschilderte Kleinkrieg erstreckt sich auch noch auf anderes Getier, dem die erbitterte Schülerschaft ebenso erbarmungslos nachstellt, vor allem auf die Ratten und Mäuse, die massenhaft in dem alten Gemäuer hausten, und die Beschreibung dieses Kampfes gewährt unserem Dichter eine herrliche Gelegenheit seine gelehrten Kenntnisse zur Schau zu stellen und seine genaue Bekanntschaft mit der Batrachomyomachie und deren Nomenklatur nachzuweisen. Doch schließlich endet auch dieser Kampf, und die alte Ordnung kehrt wieder:

Aliis labor est, justo disponere libros
Ordine, tum pluteis sparsas detergere sordes
Atque pavimentum, cistas, armaria, mundum
Verrere, ne tersis desit nitor ordoque rerum
Lusibus ac operis istis, dum magna diei
Pars teritur, gratus venit Hesperus, atque diurno
Defessos penso somnus componit Alumnos.

[1]) Vgl. Spartian. Hadr. 16, 3 und Schanz im Handb. der Kl. Altw. VIII 3 S. 8.
[2]) Wohl nur Druckfehler für *telae*.

Damit ist der Hauptinhalt des Büchleins erschöpft. Sein Wert liegt für unsere Zeit und die sächsische Schulgeschichte nicht in den Dingen, die man zu seiner Entstehungszeit am höchsten geschätzt haben mag, nämlich in der zur Schau gestellten Gelehrsamkeit, die ja doch nur fremdes Gut auf die besungenen Feste übertrug, auch nicht in der bewiesenen großen, fast nirgends Fehler aufweisenden Verskunst, sondern in den Schilderungen eigener Erlebnisse und der Darstellung eigener Erfahrungen, die uns (wie auch noch andere nur handschriftlich erhaltene Gedichte späterer Zeit) kulturhistorisches Material aus der eigenen Lebenszeit des Dichters liefern, — um so wertvoller für uns, je seltener solche Eigenart in den massenhaften Erzeugnissen der damaligen lateinischen Poesie zutage tritt.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

H. Vaihinger, Die Philosophie in der Staatsprüfung. Winke für Examinatoren und Examinanden. Zugleich ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik. Nebst 340 Thematen zu Prüfungsarbeiten. Berlin, Reuther & Reichard 1906 8°. VII, 192 S.

Über die rechte Ausführung der großen staatlichen Prüfungen ist noch nicht oft geschrieben worden. Aber Grund, diese Ausführung zum Gegenstand des Nachdenkens und der Erörterung zu machen, ist genug vorhanden. Oder verstände sich etwa die Kunst des Prüfens, des sachgemäßen, psychologisch umsichtigen, ethisch gerechten Prüfens von selbst? Und wirken nicht etwa (wenn man die Wahrheit sehen und sagen will) alte und bequeme Anschauungen weithin unter uns nach vom Wesen des Wissens, des Gedächtnisses, man kann fast mit einem Worte sagen: vom Leben der Seele? Das Thema 'Hochschulpädagogik' ist bis jetzt nicht sonderlich bewillkommnet worden; sicherlich könnte eine solche nicht eines Tages aufgestellt und gewissermaßen oktroyiert werden, wie man etwa zu gewissen Zeiten und in gewissen Ländern eines Tages den Lehrern der Schulen eine Methode oder überhaupt eine Pädagogik zudiktiert und vorgeschrieben hat, schon dort natürlich mit höchst zweifelhaftem Erfolg. Aber daß die ganze Organisation der akademischen Studien und im Anschluß daran auch der entscheidenden Prüfungen ein Gebiet sei, das unter psychologischem Gesichtspunkt neue Untersuchung und zum Teil neuen Aufbau fordert, wird dem mit der Wirklichkeit Vertrauten und nicht von der Wirklichkeit Eingeschläferten immer zweifelloser. Darüber sich auch vor der Öffentlichkeit zu ergehen, hat sich der Unterzeichnete vorbehalten, nachdem er im amtlichen Verkehr wiederholt Gelegenheit dazu gehabt hat.

Willkommen darf jeder Beitrag zur Lösung der Aufgaben heißen. Aber das hier von Professor Vaihinger Gebotene ist in besonderem Maße dankenswert: neben der langen Reihe der sorgsam gewählten Beispiele von Thematen für philosophische Prüfungsarbeiten auch die vorausgeschickte ausführliche prinzipielle Begründung, in der ganz bestimmte Gesichtspunkte für die Prüfung sich herausarbeiten und zum Ausdruck kommen, als Prinzip der Individualisierung, der Aktualität, der Kontinuität zutreffend bezeichnet. Das Prinzip der Individualisierung besagt aber nicht etwa bloß, daß bei Stellung der großen schriftlichen Aufgaben auf persönliche Anlagen, Leistungsfähigkeit, Neigung, Wunsch und Interesse der Prüflinge Rücksicht zu nehmen sei, sondern es schließt sehr bestimmt den Gesichtspunkt ein, daß die Philosophie innerhalb des Studiums wie der Prüfung nicht als ein Fach neben den eigentlich gewählten Fächern hergehen, sondern daß sie ihrerseits in organische Verbindung treten solle mit jedem der Fachstudien, daß jedes der letzteren irgendwie in sie ausmünden solle. Wie das in jedem Falle möglich sei, wird in interessanter Weise nachgewiesen, so für Alt- und Neuphilologen, für Germanisten, Historiker und Religionslehrer, für Mathematiker, Physiker u. s. w. Man sieht dabei, wie der Verf. wirklich 'im Rohre sitzt und Pfeifen schneiden' kann. Mit anderen Worten: es gehört eine große Belesenheit, Vielseitigkeit, Lebendigkeit dazu, um alle diese Verbindungsfäden aufzudecken, alle diese Grenzstationen zu beherrschen. Sollen hier etwa Beispiele herausgehoben werden? Es wäre schade: der vor ähnliche Aufgaben Gestellte

muß sich des kleinen Buches selbst bemächtigen. Nebenbei kann es auch, wie übrigens der Titel mit andeutet, den Studierenden und Prüflingen gute Winke geben, wie sie von ihrem Standort aus der Philosophie sich zu nähern vermögen. Erfreulich ist, wie viel praktisch psychologisches Verständnis der Verf. allenthalben verrät. Oder versteht sich das bei einem Professor der Philosophie und also auch der Psychologie von selbst? In diesem Falle würde ich gern um Entschuldigung bitten. Vielleicht versteht es sich auch von selbst, daß auf dem vorliegenden Gebiete wie auf sonstigen der eine Akademiker gern von dem andern wird lernen wollen? Pflegte nur nicht diese Bereitwilligkeit abzunehmen mit der Zunahme an Alter und eigener Weisheit und dem Bewußtsein davon! Gleichwohl hoffe ich auf die Wirkung dieser Schrift. Nicht unwesentlich ist auch, was sie als Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik bedeutet, wie der Leser finden wird.

Noch ein paar Worte zu einzelnen Punkten. Der Verf. äußert sich recht befriedigt über den durchschnittlichen, ja durchgängigen Ausfall der schriftlichen Prüfungsarbeiten, die in seine Hände gelangt (oder unter seinen Augen entstanden) sind. Es wäre schön, wenn solche Befriedigung von überall her laut werden könnte; die Wahrscheinlichkeit ist leider dagegen; offenbar übt das Milieu der Universitätsorte auch in diesem Sinne sehr ungleiche Wirkung. Kein Wunder, daß auch die Prüfungskommissionen doch bis auf einen gewissen Grad das gleiche Reglement ungleichartig handhaben. Hoffentlich werden keineswegs überall die Gebiete der 'allgemeinen Prüfung', und zwar im besonderen Religion und Deutsch, so behandelt, daß wirklich einige neue 'Fächer' mit mehreren Unterabteilungen daraus werden! Daß dies dem Sinn des Gesetzgebers widerspäche, kann ich bestimmt verbürgen. Entschieden äußert sich Verf. gegen einen Gedanken, der sich mitunter hervorgewagt hat, nämlich die Oberlehrerprüfungen öffentlich zu machen. Daß in Gießen diese Öffentlichkeit von je her besteht, wird ihn überraschen. V.s Gründe gegen eine wirkliche Öffentlichkeit sind zweifellos richtig; aber vielleicht wäre eine partielle Öffentlichkeit nicht ganz vom Übel, nämlich das Recht anderer (demnächstiger) Kandidaten, einigen Prüfungen zuzuhören. Ihre Phantasie würde ihnen dann nicht so leicht ganz schiefe Bilder des zu Erwartenden vorführen. Übrigens ist es mit der Phantasie der Aufgeregten auch nach anderer Seite eine mißliche Sache. Man traue doch ja selbst dem bravsten Kandidaten nicht zu, daß er nach der Prüfung ein treues Bild von dem Verlauf seinem Bekanntenkreise übermittle! Da sind die Durchgefallenen immer an einer einzigen Frage gescheitert, und diese Frage war meistens schlecht gestellt, willkürlich, eigensinnig, kniflich, töricht. Auch haben die Bestandenen oder Nichtbestandenen vielfach die Neigung, bei konkurrierenden Autoritäten jeder nach dem Sinn zu reden: vor einem Universitätsprofessor also ist dann der ebenfalls der Prüfungskommission angehörige Schulmann kleinlich gewesen, pedantisch, eben schulmeisterlich, während ebenso oft vor dem letzteren der Akademiker als verstiegen, mit seiner Gelehrsamkeit erdrückend, im Fragen unpraktisch, oder auf seinem wissenschaftlichen Standpunkt intransigent sich erwiesen hat. Ja, wenn die hohen Wissensrichter immer etwas von dem Gerichte vernähmen, das hinterher über sie selbst gehalten wird! Wie nach dem bekannten Wort 'auf einen Schelmen anderthalbe' gehören, so kommen da auf ein abfälliges Urteil mindestens anderthalbe, wahrscheinlich mehr. Ich würde also (dies sei zu S. 311 gesagt), jenen Erzählungen von schulmeisterlichen Fragen und zugehörigem engherzigem Urteil im Examen nicht zu leicht Glauben schenken.

Gut ist es, daß V. sich gegen die Ausscheidung der Pädagogik aus dem Kreis der Prüfungsgebiete (unter Verweis auf einen späteren Termin) und also aus dem Kreis der akademischen Studien ausspricht, namentlich aber die Art, wie er das (S. 138) begründet. Daß mit solchem Ausschluß auch das 'Seminarjahr' sein Fundament verlieren würde, ist treffend: schwer wird man dort dazu kommen, vom Einzelnen und Technischen sicher und hinlänglich zum Allgemeinen und Ideellen zu gelangen oder wenigstens alles in einen großen, or-

ganischen Zusammenhang zu bringen, namentlich auch sich der letzten Probleme bewußt zu werden. Dagegen ist auch V. für eine Teilung der jetzigen Gesamtprüfung, und natürlich nicht nach dem wenig überlegten Wunsch der Berliner Studenten von 1904. Wie diese Teilung wirklich zu wünschen wäre, darüber habe ich meine persönliche Ansicht schon einigemale ausgesprochen und gedenke es noch bestimmter und zusammenhängender weiterhin zu tun. Auch auf die von mir in gegenwärtiger Zeitschrift veröffentlichte Reihe pädagogischer Prüfungsthemata sei es mir erlaubt noch mit einem Wort zu kommen. Konnte es mich freuen, daß sie bei V. (wie übrigens auch an manchen anderen Stellen) Beifall gefunden hat, so möchte ich doch auch dem ausgedrückten Zweifel begegnen, ob nicht teilweise 'zu sehr in das spezifisch-pädagogische Detail hineingegangen' sei. Die allzu speziell erscheinenden Aufgaben sind eben immer solchen Kandidaten gestellt worden, die nach bereits ansehnlicher lehramtlicher Tätigkeit sich nachträglich dieser Prüfung unterzogen, und deren persönlichem Können sie am besten entsprachen. Also auch dort schon 'das Prinzip der Individualisierung'; und ebenso auch dort schon — hier und da wenigstens — das Prinzip der 'Aktualität', d. h. der Anknüpfung der Aufgabe an ein neuerdings erschienenes Buch, das die Frage neu oder überhaupt erst aufrollt, und mit dessen Lektüre der Bearbeiter sich bewußt sein darf, recht in dem geistigen Leben der Gegenwart zu stehen. Aber V. hat dieses Prinzip viel voller durchgeführt, und ich glaube, das wird vielen anderen nicht minder gefallen, wie es dem ergebensten Referenten gefallen hat.

Wilhelm Münch.

Paul Cauer, Von deutscher Spracherziehung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1906. Gr. 8°. VII, 272 S.

Eine neue Schrift von Paul Cauer bedarf kaum einer Empfehlung. Der streitbare Vorkämpfer des Humanismus hat sich durch Aufsätze, Bücher und Reden einen solchen Namen gemacht, daß, wenn etwas Neues von ihm erscheint, man gewiß sein darf, etwas Wertvolles zu erhalten. Eine so kampfesfrohe Natur wie Paul Cauer denkt nicht daran und darf nicht daran denken, allseitige Zustimmung zu finden; dazu ist er eine zu eigenartige, selbständige Persönlichkeit; aber geistige Befriedigung und nachhaltige Anregung wird jeder verspüren, der etwas von ihm liest, und wenn er auch zu manchen Ausführungen den Kopf schüttelt, er ist dabei doch immer voller Interesse und Dankbarkeit. Woher das kommt? Weil Cauer sich von theoretischer wie praktischer Einseitigkeit gleich fern hält, vielmehr Wissenschaft und Erfahrung sich so durchdringen läßt, daß seine Unterweisung bei aller Gründlichkeit doch nicht über die Köpfe hinweggeht und bei aller Brauchbarkeit doch in große Gesichtspunkte ausläuft.

Das gilt auch von dem vorliegenden Buche. Spracherziehung ist nach dem Verf. Erziehung zum Leben in menschlicher Gesellschaft. Dazu tragen alle Sprachen bei, die auf Schulen gelehrt werden, doch nimmt naturgemäß die Muttersprache einen bevorzugten Platz ein. Welcher Art der Inhalt des Buches ist, kann man aus den Überschriften ersehen.

I. Literaturgeschichte, II. Lektüre, III. Philosophische Propädeutik, IV. Sprachgeschichte und Sprachrichtigkeit, V. Stil, VI. Interpunktion, VII. Disponieren von Aufsätzen, VIII. Themata; dazu wird in der Einleitung vom Lesen und Schreiben, im Schluß vom Deutschen im Lehrplan gehandelt. Ich deutete schon an, daß ich die Anschauungen des Verfassers an einigen Stellen nicht teile. So urteilt er über die Modernen, z. B. über Zola und Hauptmann, noch zu günstig: den Bestrebungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins dagegen wird er nicht gerecht. Ich sollte meinen, es könnten noch viele Fremdwörter ausgemerzt werden, ohne daß der Reichtum der deutschen Sprache dadurch Einbuße erlitte. In Sachen der Zeichensetzung übt der Verf. zu große Nachsicht. Gewiß haben Schriftsteller mit ausgeprägtem Charakter ihre besondere Interpunktion, und in kritischen Ausgaben muß sie beibehalten werden; aber für die Zwecke des Unterrichts sind ganz bestimmte Regeln aufzustellen und zu befolgen. Ich halte also dafür, daß namentlich in den Lesebüchern

eine einheitliche Interpunktion durchgeführt wird. Es ist mit der Zeichensetzung wie mit der Rechtschreibung; sie beide sind dem Bedürfnisse des Unterrichts anzupassen. Das geht um so eher, als wir ja wissen, daß sehr oft nicht die Schriftsteller, sondern die Setzer die Schreibweise und die Zeichensetzung nach ihrem Gutdünken gemacht haben.

Da wo der Verf. von der philosophischen Propädeutik spricht, hätte er wohl des regen Eifers gedenken sollen, mit der jetzt die Sache betrieben wird. Auch die Direktorenkonferenzen haben sie ernstlich in Angriff genommen.

Wenn der Verf. sagt, daß Shakespeare und seine adligen Gönner beim Anblick des geprellten Juden (Shylock) vergnügt geklatscht hätten, daß er uns dagegen fast als ein Märtyrer des Rechts erscheine, und wenn er hinzufügt, solche Umdeutung sei sicher erlaubt, da ihre Rechtfertigung in ihrer Möglichkeit liege, so ist das doch nur zum Teil richtig. Der Dichter hat es so gemeint und nicht anders. Das muß festgestellt werden. Eine abweichende Deutung läßt die Dichtung nicht zu. Wir können dann weiter gehen und sagen, wir billigen die Auffassung des Dichters nicht mehr; wir denken jetzt so und so. Dagegen ist nichts zu haben, nur kann man das nicht mehr erlaubte Umdeutung nennen.

Aber das sind nur Kleinigkeiten. Im allgemeinen sind die Grundanschauungen wie ihre Anwendungen auf Einzelfälle erngesund, so daß es eine Lust ist, ihnen zuzustimmen. Alte Fundgruben werden nach Gebühr gewürdigt, neue aufgedeckt und zugänglich gemacht. Wahrhaft wohltuend berührt u. a. das Urteil über Lessing. Es wird ohne weiteres zugegeben, daß der Inhalt der Lessingschen Abhandlungen zum Teil veraltet ist, der Beweisführung aber wird mit Recht nachgerühmt, daß sie wie nichts anderes geeignet sei für die Erziehung zum wissenschaftlichen Denken.

Doch meine Besprechung sollte kurz sein. Ich sage also nur noch, daß alle Lehrer des Deutschen, sie mögen nun jung oder alt sein, an diesem Buche einen klugen und erfahrenen Berater finden.

Christian Muff.

TUISKON ZILLERS GEDANKEN ÜBER EINE AKTUELLE FRAGE DER GEGENWÄRTIGEN GYMNASIALPÄDAGOGIK

Von Gerhard Budde

Die Ansicht, daß der Unterrichtsbetrieb unserer höheren Schulen zu wenig die Individualität der Schüler berücksichtigt und dadurch gerade den begabtesten, die doch für die Nation die wertvollsten sind, nur zu oft Steine statt Brot bietet, ist nicht etwa erst in der Gegenwart entstanden, sondern wird auch schon von sehr vielen der bedeutendsten Pädagogen früherer Zeiten vertreten. So betonen sie z. B. Herder und F. A. Wolf mit aller Entschiedenheit, und sie machen dafür neben der erforderlichen Rücksichtnahme auf die individuelle Eigenart der Schüler auch mit Recht den Grund geltend, daß ein richtiger Übergang von der Schule zur Universität fehle, daß derselbe vielmehr durch einen Sprung erfolge, der schädlich wirke, und daß deshalb sich die obere Stufe der höheren Schulen mehr der Universität annähern müsse. Auch Herbart spricht sich in seinen pädagogischen Schriften für eine freiere Gestaltung des Unterrichts auf dieser Stufe aus. Er will, daß sich die Schüler schon vor ihrem Eintritt in die Prima über den zu erwählenden Beruf entscheiden und nun in der Prima außer an dem gemeinsamen Unterricht in bestimmten Fächern an Sonderkursen teilnehmen, in denen sie in den Fächern, die für ihren Beruf von Wichtigkeit sind, weiter ausgebildet werden, als es an den höheren Schulen jetzt geschieht. Dieselbe Idee vertritt auch sein großer Schüler Tuiscon Ziller.

Ziller verlangt, daß an allen Schulen, Volksschulen und höheren Schulen den Hauptklassen Nebenklassen beigegeben werden. Die Hauptklassen, welche den vornehmsten Teil der Lehranstalt ausmachen sollen, haben den Gesichtspunkt der Erziehung rein zu verfolgen und den erziehenden Unterricht zu übernehmen. Die Nebenklassen müssen als Vorbereitungsstätten für die Pflege der speziellen Interessen des Lebens und der Gesellschaft, für den künftigen Beruf und Stand dienen und den Grund legen für den berufsmäßigen Unterricht. Die Berufswissenschaft selbst soll aber natürlich nicht in ihrer ganzen Ausdehnung gelehrt und noch weniger regelmäßig geübt werden, sondern es sollen die Nebenklassen nur eine Propädeutik zur Berufswissenschaft, nur eine Vorübung für die Tüchtigkeit zum Berufe darbieten; sie sollen nur den Grund zur künftigen Brauchbarkeit des Zöglings in der bürgerlichen Gesellschaft legen. Zwischen der allgemeinen Bildung der Hauptklassen und der Vorbereitung für den Beruf in den Nebenklassen ist ein gewisser

Zusammenhang festzuhalten. Die beiden Abteilungen sollen als Abteilungen derselben Lehranstalt ungeachtet der Geschiedenheit der Zwecke, die ihnen gesetzt sind, keineswegs gleichgültig und beziehungslos nebeneinander hergehen, sondern die Nebenklassen sollen in eine bestimmte und ausdrückliche Beziehung zu den Hauptklassen, in denen der Schwerpunkt der Lehranstalt liegt, gesetzt werden. Beide sollen fortwährend zusammenwirken und miteinander Hand in Hand gehen. Der Unterricht in den Nebenklassen soll auf dem allgemein bildenden Unterricht der Hauptklassen fortbauen. Es würde also darauf ankommen, in allen Schulen die Einrichtung der Nebenklassen gleichmäßig durchzuführen, indem man soviel als möglich jede Hauptgattung der künftigen Berufsgenossen in besonderen Nebenklassen vereinigte, während die allgemeinen Studien, die der Erziehung als Lehrmittel dienen und die in den Hauptklassen gelehrt werden, die ganze Schar der Zöglinge zusammenzuhalten hätten.

In den Nebenklassen der Gymnasien für Philologen muß das freie Lateinsprechen und Lateinschreiben eingeübt werden; denn in den besonderen Lebensverhältnissen, in die sie eintreten werden, gehört es zu ihren Pflichten, die lateinische Sprache auch über bloße Reproduktionen und Umbildungen hinaus rein und geläufig zu sprechen und zu schreiben. Die Kameralisten sollen in Nebenklassen mit Übungen aus dem Gebiete der angewandten Mathematik beschäftigt werden und besondere Übungen im Zeichnen erhalten usw. Außerdem sollen allen Primanern, die sich den höheren Fakultätswissenschaften widmen wollen, und zwar jeder einzelnen Gattung besonders, während der letzten Zeit ihres Schulbesuchs vorbereitende Einleitungen in ihr Fachstudium vorgetragen werden, und zwar in einer solchen Weise und nach solchen Gesichtspunkten, wie Herbart eine 'Einleitung in die Philosophie' als Vorübung für dieselbe abgefaßt hat, d. h. es dürfen nicht wie in einer Enzyklopädie die Resultate der Wissenschaft vorgelegt werden, sondern es sollen die Fragen und Aufgaben einer jeden Wissenschaft ins rechte Licht gesetzt werden; es soll auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht werden, die ihrer Behandlung entgegenstehen, indem man zugleich die einfachsten und natürlichsten Hauptansichten hervorhebt, die man ausgesprochen hat, ohne daß den Anforderungen vollständig genügt wird, indem man Zweifel weckt über das, was schon festzustehen scheint, indem man den Druck der Ungewißheiten, in die jeder tüchtige Anfänger einer Wissenschaft versetzt wird, recht fühlbar werden läßt. Damit auch durch die Spannung des Begehrens ein Anreiz zur Überwindung der Schwierigkeiten sowie zur Hindurchdringung durch die Zweifel und Ungewißheiten gegeben werde, muß man in dem Zöglinge die Erwartung aufregen, daß sich noch zuverlässige Resultate finden lassen, muß man ihm Gelegenheit geben, zu ihrer Auffindung eigene Versuche anzustellen. Man muß vermittelst eingestreuter Andeutungen die von der Wissenschaft schon gefundenen Antworten und Lösungen durchschimmern lassen. Durch dies alles zusammen aber soll nicht eine Befriedigung, sondern eine Erregung und ein Antrieb zur Prüfung und Forschung, soll nicht eine feste Überzeugung, sondern ein erwartungsvolles Verlangen darnach gewonnen werden.

Ziller versucht nachzuweisen, daß von einer solchen Einrichtung von Nebenklassen an den Gymnasien die Universitäten großen Nutzen haben würden. Bei dem Gymnasialunterricht drängt sich, wie er mit Recht sagt, die besondere philologische Bildung meist vor, weil für eine spezielle Vorbereitung zu philologischen Studien, die dem philologisch gebildeten Gymnasiallehrer am meisten am Herzen zu liegen pflegen, keine Nebenklassen bestehen. Ebenso herrscht an den Universitäten bis jetzt die Fachbildung vor im Vergleich mit der allgemeinen Bildung, weil zur Vorbereitung für jene auf den Gymnasien keine besondere Veranstaltung getroffen ist. Ganz leichte Elemente der Fakultätswissenschaften entziehen gegenwärtig den Studierenden eine kostbare Zeit und einen wichtigen Teil ihrer Kraft, während sie von den Zöglingen eines guten Gymnasiums ebenso gewiß erlernt werden könnten wie die künftigen Theologen sich das Hebräische aneignen. Wie leicht würden sich z. B. die allgemeinen naturwissenschaftlichen Kenntnisse, die das Gymnasium darzubieten hat, in einigen Nebenklassen mit den Anfangsstudien des künftigen Mediziners vermitteln lassen. So könnten auch die Anfangsgründe des positiven Rechtes, d. h. die Elemente der Institutionen des römischen Rechts und der deutschen Rechtsgeschichte, im Anschluß an den allgemein historischen Unterricht des Gymnasiums überliefert werden. Jetzt müssen sich aber die Studierenden mit solchen Elementen ebensosehr abmühen wie Theologie Studierende, die das Hebräische auf dem Gymnasium vernachlässigt haben. Das auf den Schulen Versäumte läßt sich aber auf der Universität nur äußerst schwer nachholen, weil in Bezug auf den Erfolg des eigentlichen Lernens akademische Vorlesungen immer hinter Schulstunden zurückstehen werden, besonders, wenn hier eine echt pädagogische Methode angewandt wird. Auch verliert der Geist der Lernenden selbst mehr und mehr an Gewandtheit für die Vertiefung in Neues; deshalb werden auch die Lehrgegenstände, die auf das Gymnasium gehören, wenn sie der Universität vorbehalten bleiben, dort fast nie ordentlich gelernt. Da aber jetzt auf der Universität so vieles nachgeholt werden muß, was auf den Schulen längst abgetan sein sollte und sich bei einer zweckmäßigen Einrichtung dort auch ganz bequem abtun ließe, da für so vieles erst der Grund gelegt werden soll, was längst begründet sein könnte, so sind die Studierenden jedes Faches gehindert, die Universität nach ihrem wahren Werte aufzufassen und aus ihr den vollen Nutzen zu ziehen, den sie gewähren kann. Denn sie werden viel zu sehr von den Studien in Anspruch genommen, die sie als Brotstudien betrachten, und sie behalten folglich zu wenig Zeit und Kraft übrig für die Seiten der Universität, welche nicht dem Komplexe der akademischen Fachschulen angehören. Indem die Aufmerksamkeit der Studierenden viel zu sehr auf die einzelnen Fachstudien hingelenkt, dagegen ihre Zeit für die allgemeinen Studien um ebensoviel verkürzt und ihre Kraft dafür geschwächt wird, tritt teils das höhere Wissenschaftliche der besonderen Fächer hinter dem, was sich äußerlich mechanisch, sei es in abstrakten Formeln, sei es bloß dem Buchstaben nach, ohne Eindringen in seinen Geist aneignen läßt, zu weit in den Hintergrund zurück, teils erfährt das Studium des allgemein Bildenden zu

große Beschränkung. So wird die Rückbeziehung der einzelnen Wissenschaften auf die Prinzipien, welche in Verbindung mit dem Studium der angewandten Teile der Ästhetik, Ethik und Metaphysik die Fachstudien fortwährend begleiten sollte, durchgängig ganz vernachlässigt, und deshalb bleibt auch das höhere Wissenschaftliche der einzelnen Fächer, das in den Resultaten der nach den philosophischen Prinzipien wirklich bearbeiteten Wissenschaften besteht, ein toter, unverstandener Schatz. Um so leichter sinken auch die Fachstudien in den Augen der Studierenden zu bloßen Brotstudien herab, und um so vollständiger verliert die Universität ihren eigentlichen Charakter. Alles dies könnte nun anders und besser werden durch die Einführung der Nebenklassen an den Gymnasien, indem damit ein Anstoß gegeben würde, daß das richtige Verhältnis zwischen den allgemeinen Universitätsstudien und den Fachstudien, das gegenwärtig gestört ist, sich herstellte.

Ferner würde, so meint Ziller weiter, durch die von ihm empfohlene Einrichtung von Nebenklassen an allen Lehranstalten, welche zugleich Erziehungsanstalten sind, der Gegensatz zwischen Schule und Leben, der noch besteht, an seiner Schroffheit verlieren. Denn die Schule würde, ohne ihre theoretischen Interessen dem unmittelbar Nützlichen aufzuopfern, den ihr schon so oft zum Vorwurf gemachten unpraktischen Charakter soviel als möglich ablegen und sich weit fruchtbarer für das Leben erweisen, als es bis jetzt der Fall ist. Es würde dann die Besorgnis abnehmen, die allgemeine Menschenbildung, welche die Erziehung beabsichtigt, möchte den einzelnen ungeeignet für die Verhältnisse des wirklichen Lebens machen, in welche er dereinst eintreten muß, sie möchte also bewirken, daß er nachmals für diese nicht passen werde. Diese Verhältnisse werden jetzt allerdings fast allgemein von den Schülern vernachlässigt und zumeist in Deutschland; und das scheint sogar dazu beigetragen zu haben, daß sich als ein Grundzug des deutschen Nationalcharakters das unpraktische Wesen ausgebildet hat.

Endlich würde nach Zillers Ansicht durch eine solche Einrichtung des Gymnasialunterrichts die gebührende Rücksichtnahme auf die Individualität der Schüler ermöglicht werden, an der es bislang gefehlt hat. Sobald die Individualität scharf genug ausgeprägt ist, muß sie auch schon während der Schulzeit gepflegt werden. Man darf ihre Ausbildung nicht bis nach Vollendung der dem Erziehungsunterricht obliegenden allgemeinen Menschenbildung verschieben und dann erst deren Spezialisierung nach den individuellen Seiten hin, d. h. da Neigung, Talent und Beruf abhängig von der Individualität, eine Funktion derselben ist, nach der Richtung der Neigung, des Talentes, des Berufes hin hinzutreten lassen. Man übersieht sonst, daß der Mensch nicht zuerst der Mensch überhaupt und dann der bestimmte, individuelle Mensch, sondern stets beides zugleich ist, und begeht denselben Fehler, in den eine wissenschaftliche Darstellung verfällt, wenn dem bestimmbaren Allgemeinen die näheren Bestimmungen zu spät folgen. Der Erzieher darf ja nicht darauf ausgehen, die Individualität aufzuheben und ihre

Hervorragungen verschwinden zu lassen. Er soll vielmehr die Individualität schonen; sie soll so wenig als möglich verwischt, sondern so weit gewahrt bleiben, als sich nur irgend mit dem notwendigen Streben der Erziehung, ihren soliden Körper mit einem gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesse auszufüllen, vereinigen läßt. Wenn sich aber das Starke der Individualität mit vielseitiger Bildung richtig verbindet, so darf das individuelle Streben nicht gehemmt werden. Das Individuum mag sich für ein Hauptinteresse entscheiden und eins als Mittelpunkt seines geistigen Lebens und Strebens hervortreten lassen, zu dem es immer von neuem wie in seine Heimat zurückkehrt. Hierin darf es nicht gestört oder gehindert werden, wenn es dadurch nicht gegen alle anderen Arten des Empfindens abgestumpft wird, und wenn es an das eine sich nicht allein und so hingibt, daß es davon gänzlich absorbiert ist. Namentlich mag sich ein Zögling eine einzelne literarische Größe als Lieblingsschriftsteller auswählen, um sich in sie und ihre Werke hineinzuleben und in deren Zusammenhang mit dem allgemeinen Leben ihres Volkes wie in das Ganze ihres individuellen Lebens. Oder die Liebe der Zöglinge mag sich auf eine einzelne Wissenschaft und Kunst oder Kunstfertigkeit oder eine bestimmte Richtung davon, sie mag sich auf irgend eine Gattung der klassischen Literatur und überhaupt auf eine besondere Seite des höheren Geisteslebens wenden, und es mag das in allen verschiedenen Modifikationen des Strebens und Graden der Kraft geschehen, die dabei möglich sind. Jedes Gebiet des Schulunterrichts muß zugleich dem Privatstudium offenstehen. Wenn nur darüber die übrigen wesentlichen Hauptseiten der Bildung nicht zurückbleiben — und das braucht durchaus nicht notwendig zu geschehen —, und wenn die freie Tätigkeit des Zöglings nicht an sich verwerflich ist, so kann und muß die Erziehung jede Art von freier Tätigkeit bei dem Zöglinge willkommen heißen, weil es, wie gesagt, ihre Pflicht ist, die Individualität zu schonen und ihr freie Bewegung zu gewähren, solange das allgemein Notwendige nicht versäumt und zurückgedrängt wird. Diese Pflicht ist aber da immer aus den Augen gesetzt, wo der Zögling über allem Lernen keine Zeit finden kann, sich mit dem zu beschäftigen, wohin ihn seine Neigung vorzugsweise zieht, oder wo er genötigt ist, die Beschäftigung damit auf eine spätere, durch Arbeiten für Schulstunden und Examen nicht in Anspruch genommene Zeit verschieben zu müssen.

Begünstigt die Erziehung in erforderlicher Weise das individuelle Streben, so kommt sie von selbst dem Staate entgegen, der an allen Stellen innerhalb der ihm untergeordneten Gesellschaftskreise vorzüglicher Fähigkeiten und Leistungen von seiten seiner Glieder bedarf und darauf rechnen muß, ohne selbst die Leistungen und die freie Regsamkeit, woraus sie stammen, erzeugen oder durch Befehle und andere Maßregeln erzwingen zu können. Vorzügliche Leistungen gehen nämlich aus vorzüglichen und seltenen Talenten hervor, und diese Talente entwickeln sich mit ihren Virtuositäten nicht anders als durch ihre eigene Tätigkeit und Anstrengung ihrem inneren Triebe gemäß aus der Individualität heraus, wenn

die Bedingung erfüllt wird, daß man der Individualität freie Bewegung schafft.

Es will mir scheinen, daß die Gründe, die Ziller für eine freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe unserer höheren Knabenschulen ins Feld führt, dem vorurteilslosen Blick sich als unabweisbar erweisen, und daß dieselben heute noch ebenso durchschlagend sind wie vor etwa 50 Jahren. Ja, ich glaube sogar, daß diese freiere Gestaltung des Unterrichts in der Gegenwart noch viel dringender und wichtiger ist als damals, weil unsere Zeit von dem Individualitätsprinzip beherrscht wird und deshalb die höhere Schule dieses Prinzip nicht ungestraft ignorieren kann. Dieser Einsicht verschließt sich bekanntlich auch die preußische Unterrichtsverwaltung nicht, und gerade in der von zwei vortragenden Räten im preußischen Kultusministerium herausgegebenen 'Monatsschrift für höhere Schulen' wird der Gedanke der größeren Berücksichtigung der individuellen Eigenart der Schüler und einer dadurch bedingten freieren Gestaltung des Oberkursus lebhaft verfochten.[1]) Es wird nun bloß darauf ankommen, daß die Lehrer an den höheren Schulen sich erst einmal für den Gedanken erwärmen und dann vor praktischen Versuchen nicht zurückschrecken. Es würde ein großes Verdienst sein, nachdem die Idee in weiteren Kreisen angenommen ist, speziellere Vorschläge zu ihrer Verwirklichung zu machen.[2]) Daß die Idee an sich gesund und berechtigt ist, beweist doch wohl schon allein der Umstand, daß gerade die bedeutendsten Pädagogen fast seit Jahrhunderten für sie eingetreten sind, und wenn sie trotzdem noch immer nicht verwirklicht ist, so ist das allein durch innerpolitische Verhältnisse zu erklären, die mit Unrecht in der Erstarkung der Individualität eine Gefahr für den Staat erblicken ließen. Möge die höhere Schule sich mehr und mehr bewußt werden, daß sie nicht alle Schüler nach demselben Schema heranbilden darf, sondern daß auch sie schon deren Individualität, ihre Persönlichkeit, die nun doch einmal höchstes Glück der Menschenkinder bleibt, zu berücksichtigen hat.

---

[1]) Auch das Kgl. Sächsische Min. d. Kultus u. öffentl. Unterrichts ist der in der letzten Zeit mehrfach besprochenen Angelegenheit näher getreten: auf der Tagesordnung der Rektorenversammlung, die für den 2. Juli nach Dresden berufen ist, erscheint als erster Beratungsgegenstand die Frage: Wie stellen sich die Rektoren zu der sogenannten 'Bewegungsfreiheit im Unterricht der obersten Klassen'? a) Empfiehlt es sich, die beiden Primen in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung zu teilen? b) Auf welche Fächer würde sich diese Teilung erstrecken? c) Welche Folge würde dies für die Aufgaben in der Reifeprüfung und für die Zensierung im Reifezeugnis haben?

[2]) Vgl. auch S. 320 f. dieses Heftes.

GEIST UND BUCHSTABE DER LEHRPLÄNE VON 1901 UND DIE EIGENART DES GYMNASIUMS

Von Rudolf Wessely

In seinem Aufsatz 'Über Lehrpläne und Schulreform'[1]) hat M. Nath auf die auffallende Erscheinung hingewiesen, daß die einzelnen Schulen sich durchgängig fast peinlich an die offiziellen Lehrpläne von 1901 anlehnen und sich nur selten und mit großer Vorsicht Abweichungen von ihnen erlauben. Inzwischen hat nun der Kultusminister Dr. Studt in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 2. März 1905 eine außerordentlich bemerkenswerte Rede gehalten, in der er sagte: 'Was den Wunsch und die Möglichkeit einer freieren Bewegung im Unterrichtsbetriebe anlangt, so bin ich durchaus der Ansicht, daß seitens der Lehrerkollegien noch lange nicht genug von der ihnen zustehenden Bewegungsfreiheit Gebrauch gemacht wird. Manche von den Lehrerkollegien fühlen sich ohne Not eingeschränkt; denn die Lehrpläne wollen nur als grundlegender Anhalt, nicht aber als strikte Vorschriften aufgefaßt sein. Auf die Erfassung des Geistes kommt es an, nicht auf die mechanische Beachtung des Buchstabens.'

Durch diese Worte ist den Lehrern eine Fülle von Anregung geboten. Wir wollen uns im folgenden auf die Beantwortung einer Frage beschränken: wie wird sich im Geiste der neuen Lehrpläne die Eigenart des Gymnasiums, d. h. der lateinische und griechische Unterricht zu entwickeln haben? Schon seit dem Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900, der eine glückliche Wendung in der Geschichte unseres höheren Schulwesens bedeutet, ist mit der grundsätzlichen Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Schulen jeder Gattung die Möglichkeit gegeben worden, ihre Eigenart kräftiger zu betonen. Allein mit Unrecht sehen viele Lehrer in der Rückkehr zu dem früheren intensiven Betriebe der Grammatik das Hauptmittel zur Pflege der Eigenart des Gymnasiums. Eine solche würde dem Geiste der Lehrpläne aufs entschiedenste widersprechen, mag auch der Buchstabe hier und da einer solchen Auffassung Vorschub leisten. Im einzelnen läßt sich dies indessen nur beweisen, wenn wir die geschichtliche Entwicklung des klassischen Unterrichts in den letzten Jahrzehnten verfolgen und die früheren Lehrpläne zur Vergleichung heranziehen.

[1]) Monatsschr. f. höhere Schulen IV (1905), S. 37.

Was zunächst den lateinischen Unterricht betrifft, so ist das Lateinschreiben und -sprechen noch lange dessen Hauptziel geblieben, nachdem längst diese Fertigkeit an praktischer Bedeutung verloren hatte. Der lateinische Aufsatz bildete den krönenden Abschluß, obwohl schon 1848 ein Mann wie Köchly mit Recht bemerkt hatte, 'es sei ein ebenso grober als altverbreiteter Irrtum, die altklassische Bildung mit Lateinsprechen und Lateinschreiben zu verwechseln, da doch viele dies vollkommen handhaben, ohne von jener eine Spur zu besitzen, und so umgekehrt'[1]), und obwohl sich gleichzeitig Wiese gegen die Prüfungsaufsätze, die 'Centonen von Phrasen und historischen Notizen', die nur zu maßlosen Betrügereien führten, ausgesprochen hatte.[2]) Im Lehrplan von 1837, der Schöpfung Joh. Schulzes, mit seinen 86 wöchentlichen lateinischen Stunden gegenüber den 76 (oder mit Abrechnung des dritten Jahrgangs der Prima 68) Stunden des Lehrplans von 1812 war sogar dem Lateinischen ein ganz besonderes Übergewicht verliehen worden, während Deutsch, Griechisch und Mathematik zusammen etwa die Hälfte ihrer Stunden einbüßten. Keinerlei Änderung brachten die Lehrpläne Wieses 1856. Auf die Subtilitäten der Grammatik wurde jahrzehntelang der größte Wert gelegt, möglichst Ciceronianisches Latein erstrebt, und das berüchtigte Wort Ecksteins auf der Leipziger Philologenversammlung 1872: 'Mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt unser altes Gymnasium' entsprach der Überzeugung der meisten Lehrer des Lateinischen. Auch die Lehrpläne von 1882 hielten noch an den alten Forderungen im wesentlichen fest, obgleich die wöchentliche Stundenzahl auf 77 herabgesetzt wurde: 'Sicherheit in der lateinischen Formenlehre und Syntax' steht an der Spitze der Lehraufgaben; auch weiter wird 'Fertigkeit, die lateinische Sprache zu verwenden', verlangt. Und nun ein merkwürdiger Widerspruch! In den Erläuterungen findet sich das Bekenntnis: 'Mag man im lateinischen Aufsatz bloß eine Erbschaft aus einem Zeitalter sehen, in dem das Lateinische die internationale Sprache der Gebildeten war, oder mag man darin einen Ausdruck des Wertes finden, welchen die selbständige Herrschaft über eine fremde, insbesondere von der Muttersprache weit entfernte Sprache für die formale Gedankenarbeit besitzt; jedenfalls ist ein solches Ziel, von allen etwaigen Zweifeln an seinem Wert abgesehen, nicht mehr erreichbar, seitdem selbst unter den Meistern der Philologie diese Virtuosität nicht mehr Regel ist und daher diesem Teile des Gymnasialunterrichts nicht selten die unerläßliche Bedingung des Erfolges fehlt, das eigene sichere und leichte Können des Lehrers.' Danach hätte die Abschaffung des lateinischen Aufsatzes die Konsequenz sein müssen. Allein er wurde beibehalten, mit der sonderbaren Begründung, daß er als Verwertung der Lektüre erfahrungsgemäß 'den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt' bilde. Jetzt konnten auch die schönen Mahnungen, in der Grammatik

---

[1]) F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl., II 470 ebenda die treffenden Zitate aus K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik.

[2]) F. Paulsen a. a. O. S 508.

und in den schriftlichen Arbeiten nicht so hohe Anforderungen zu stellen, die Extemporalien nicht zu einseitig zu bewerten und die Erklärung der Schriftsteller nicht in eine Repetition grammatischer Regeln und eine Anhäufung stilistischer und synonymischer Bemerkungen zu verwandeln, wenig nützen. Es blieb im allgemeinen alles beim alten, und die Überbürdung mußte noch zunehmen, weil die Stundenzahl zugunsten des utraquistischen Prinzips, wie es Paulsen genannt hat[1]), d. h. zugunsten der modernen Fächer verringert war und zudem gar noch Übersetzungen aus modernen deutschen Schriftstellern ins Lateinische als Schulaufgabe empfohlen wurden.

Da erfolgte nun, dank dem persönlichen Eingreifen unseres Kaisers, zunächst Ende 1890 die Erlösung von der Unnatur und Unwahrhaftigkeit des lateinischen Aufsatzes. Einen weiteren Fortschritt brachten die Lehrpläne von 1892; denn zum erstenmal wurde hier bei der Feststellung des Lehrziels das Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der sprachlich-logischen Schulung vorangestellt. Bemerkenswerter aber ist für uns jetzt, daß 1901 die grammatische Schulung überhaupt nicht mehr als Ziel an sich, sondern nur als Voraussetzung für das Verständnis der Schriftsteller bezeichnet wird. Dafür hat die Lektüre selbst noch eine höhere Aufgabe erhalten: indem sie in das Geistes- und Kulturleben des Altertums einführt, hat sie der historischen Bildung der Schüler in einer besonderen und für das Gymnasium eigentümlichen Weise zu dienen. In dieser neuen Formulierung des Lehrziels, das nunmehr von dem des griechischen Unterrichts nur noch graduell verschieden ist, spiegelt sich die Entwicklung der Wissenschaft selbst wieder. Denn die Sprachwissenschaft strebt seit längerer Zeit danach, die sprachlichen Erscheinungen, statt in ihnen eine Inkarnation der Logik zu sehen, psychologisch zu begreifen, und die Altertumswissenschaft hat mehr und mehr das gesamte Leben der klassischen Völker in den Kreis ihrer Betrachtung gezogen.

Dem neugesteckten Ziele entsprach es, daß seit 1892 bei der Angabe der Lehraufgaben für die einzelnen Klassen von Quarta an stets die Lektüre vor der Grammatik genannt wird, und daß aufs strengste die Beschränkung der grammatischen und stilistischen Kenntnisse auf das Regelmäßige und Häufige gefordert wird. Hätte nun 1892 die Mehrzahl der Lehrer den freudigen Willen gehabt, sich dem neuen Ziel anzupassen, so hätte man vielleicht doch mit der verminderten Zahl lateinischer Stunden auskommen können (62 statt der früheren 79 wöchentlich, in O II und I 6 statt 8). Jedoch zumal die Beherrscher der oberen Klassen waren in den früheren Verhältnissen, die meisten sogar in den vor 1882 geltenden, festgewurzelt, und die Macht der Gewohnheit ist ja im Schulleben außerordentlich groß. Auf so manchen Lehrer könnte man versucht sein ein Sprichwort mit leichter Änderung anzuwenden: 'Was Hänschen nicht lehrt, lehrt Hans nimmermehr'. Ein Umstand allerdings muß zur Entschuldigung dafür dienen, daß sich der Unterricht vielfach noch weiter in den alten Geleisen bewegte. In der Reifeprüfung wurde nach wie vor eine Übersetzung

[1]) A. a. O. II 77.

aus dem Deutschen ins Lateinische gefordert. Mochte man den Wert der Lektüre noch so sehr betonen, der einseitigen Wertschätzung des Extemporale entgegentreten, die Übersetzungen aus dem Lateinischen als ebenbürtig bezeichnen und ihnen in der mündlichen Prüfung einen größeren Wert als bisher beilegen[1]): als abschließende und wesentlich entscheidende Leistung blieb doch eben das Skriptum bestehen. Auf dieses mußte also auch in den vorhergehenden Klassen hingearbeitet werden, und in diesem zeigte man außerdem in erster Linie dem Schulrat, was Schüler und Lehrer leisteten, zumal ja die mündliche Prüfung für alle, welche genügende Leistungen aufwiesen, aufgehoben war. Aus all diesen Ursachen begreift sich der Sturm, der sich gegen den lateinischen Lehrplan von 1892 erhob. Interessant sind in dieser Beziehung besonders die Verhandlungen der Direktorenversammlung in der Provinz Sachsen vom Jahre 1896. Von 44 Berichten hatten 40 über große Abnahme der grammatischen Sicherheit, die auch bei der Lektüre hervortrete, geklagt. Es wurde eine Vermehrung der Grammatikstunden gefordert, eine solche für die Oberklassen als unerläßlich bezeichnet[2]), und ähnlich wie einst Eckstein erklärte der eine der beiden Berichterstatter, Guhrauer, freilich unter dem Widerspruch des anderen Berichterstatters Zange, mit dem Abiturienten-Skriptum stehe und falle, was vom humanistischen Gymnasium noch übrig geblieben sei.

Infolge solcher Äußerungen ist 1901 der lateinische Unterricht wieder verstärkt worden. Wenn die Klassen IV bis O III eine Stunde wöchentlich mehr erhalten haben, so wird zweifellos damit die Eigenart des Gymnasiums gefördert, denn die grammatische Grundlage kann sicherer gelegt und die Fertigkeit im Lesen rascher erreicht werden.[3]) In den Oberklassen ist gleichfalls die Möglichkeit gegeben, die lateinischen Stunden wöchentlich um eine zu vermehren; es ist aber ebenso die Freiheit gelassen, diese Stunde dem Griechischen zuzulegen, wie durch die zusammenfassende Klammer auf S. 1 der Lehrpläne angedeutet ist. Ich komme hierauf unten nochmals zurück. Es wäre interessant, zu erfahren, wie viele preußische Gymnasien von dieser Freiheit der Verstärkung des griechischen Unterrichts Gebrauch gemacht haben[4]); ich glaube, sehr wenige, da ja das Abiturienten-Skriptum geblieben ist, und da auch in den Lehraufgaben für die Oberklassen stets von 7 lateinischen Stunden und zwar 5 Stunden Lektüre und 2 Stunden Grammatik im Gegensatz zu den 5 Stunden Lektüre und 1 Stunde Grammatik in den Lehrplänen von 1892 die Rede ist. Mag man nun aber hier der Grammatik 2 Stunden widmen, mag neben der Festhaltung auch eine 'maßvolle' Erweiterung des grammatischen Wissens statt der bisherigen nur 'gelegentlichen' zugestanden werden und den Übersetzungen

[1]) Vgl. Lehrpläne von 1892, S. 73.

[2]) Vgl. auch die Verhandlung der Direktorenversammlung der Provinz Hannover vom Jahre 1895.

[3]) Freilich mußte nun das Französische leiden, und für dieses ist in IV und III der Verlust entschieden größer als für das Lateinische der Gewinn (dort 4 statt 5 und 2 statt 3, hier 8 statt 7 Stunden).

[4]) Von den 15 Berliner Gymnasien hat es bis 1905 noch keines getan.

ins Lateinische mit Recht wieder ein selbständigerer Charakter verliehen werden[1]), so darf doch die Wiederherstellung des alten grammatisch-stilistischen Betriebes unter keinen Umständen zugelassen werden, da sie dem Geist der jetzigen Lehrpläne durchaus widerspricht. Mit gutem Grunde wird hier S. 29 betont, daß in den grammatischen Regeln immer noch allzuviele Einzelheiten geboten werden, und daß eine 'sorgfältige Scheidung zwischen dem, was der Schüler sich zu festem Besitz aneignen, und dem, was ihm nur gelegentlich bei oder vor der Lektüre erklärt werden soll', nötig ist.

Ein anderer wichtiger Gesichtspunkt der Lehrpläne ist die Beschränkung der häuslichen Arbeit und die Verlegung der Hauptarbeit in die Schule. Man wird die Frage aufwerfen dürfen, ob es nicht für die selbständige und individuelle Entwicklung der Schüler der Oberstufe segensreicher wäre, wenn die zweifellos sehr hohe Zahl der 35 bis 39 wöchentlichen Schulstunden eingeschränkt würde und sie dafür Zeit zu eigener umfassenderer und selbständigerer Arbeit gewönnen, und so sind ja Matthias und Paulsen sogar für die Wiederbelebung der alten Pförtner Einrichtung der freien Studientage eingetreten[2]), — solange aber jene Stundenzahl bestehen bleibt, darf auch über die unverbindliche Anregung zur klassischen Privatlektüre in keinem Fall hinausgegangen werden.[3]) Ebensowenig dürfen mehr als 'einzelne' Oden des Horaz auswendig gelernt werden. Daß Primanern heutzutage noch viele Hundert Horaz-Verse zugemutet werden, nachdem schon 1882 'vorsichtigstes Maß im Auswendiglernen' geboten worden war, erscheint als eine unverantwortliche Belastung[4])

Weisen uns so die jetzigen Lehrpläne selbst den Weg, so ist doch neben all ihren Vorzügen meines Erachtens eins sehr zu beklagen. Während in ihnen wieder und wieder die Wichtigkeit der Lektüre, der Wert der aus ihr erfolgenden Erweiterung des Gesichtskreises, zumal des historischen Blickes betont und als Hauptaufgabe die auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhende gute deutsche Übersetzung bezeichnet wird, bleibt es doch ein eigentümlicher Widerspruch, daß die Prüfungsordnung im schriftlichen Examen allein eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische fordert. In gewisser Weise hat sich das Schauspiel von 1882 wiederholt. Wie man damals am lateinischen Aufsatz mit sehr schwachen Verteidigungsgründen festgehalten hatte, so hat man sich jetzt noch nicht vom Abiturienten-Skriptum loszusagen vermocht, obgleich die grammatische Schulung als Ziel an sich aufgegeben worden ist. Die Schlußleistung sollte doch aber beweisen, daß das erstrebte Ziel, d. h. das Verständnis der Schriftsteller erreicht ist, und nicht, daß bloß die Voraussetzungen erfüllt sind, die zur Erreichung jenes Zieles nur befähigen.

---

[1]) Vgl. Lehrpl. von 1901, S. 30 und Lehrpl. von 1892, S. 24.

[2]) Monatschr. f. höhere Schulen 1905, S. 5 und 70. Vgl. auch meinen Aufsatz: 'Großstadtschulen und Schulreform' (Lehrproben und Lehrgänge, Juli 1906).

[3]) Lehrpläne von 1901, S. 27.

[4]) Über den sehr beschränkten, vielfach aber noch sehr überschätzten Nutzen des Auswendiglernens vgl. den Aufsatz des Verf. 'Zur Frage des Auswendiglernens' (Neue Jahrbücher 1905, S. 297—309 und 375—386).

Die ganze Entwicklung des lateinischen Unterrichts in den letzten Jahrzehnten scheint mir darauf hinzudrängen, daß die Übersetzung aus dem Lateinischen an die Stelle des Skriptums tritt, wie es schon 1867 Deinhardt gefordert hat.[1]) Die Rolle derer, die an die allein seligmachende Kraft der lateinischen Grammatik glaubten, ist ausgespielt, mögen sie auch einst in ihrer Arbeit an sprödem Stoff mit strenger Zucht und eiserner Konsequenz vielfach Wertvolles geleistet haben. Seit 1892 hat man den nicht ganz klaren Begriff und das etwas verschwommene Ideal der formalen Bildung, die der lateinische Sprachunterricht vor allen anderen Unterrichtsgegenständen erzielen sollte, fallen lassen, und ich stimme auch A. Waldeck völlig darin bei, daß beim Übersetzen ins Lateinische die Gedächtnisleistung, das Besinnen auf Vokabeln, Konstruktionen, Regeln und Phrasen und ihre halb mechanische Anwendung die eigentliche Gedankenarbeit weit überwiegt, daß dagegen 'die planmäßige Ermittlung und Übertragung größerer Gedankenkomplexe aus einem Schriftsteller eine wirksamere Verstandesanstrengung und vielseitigere und intensivere Denkoperationen erfordert'.[2]) Machen wir doch oft im Schulleben die Beobachtung, daß recht dürftige Geister gute Grammatici sind, während begabte Schüler, die auch mit der Lektüre sehr wohl fertig werden, in der Grammatik nichts leisten. Daher ist es auch zu bedauern, daß die Zahl der schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen, die doch einen 'Prüfstein der erreichten Fertigkeit' bilden sollen[3]), gegen 1892 jetzt verringert worden ist (je eine im Vierteljahr, früher je eine alle 6 Wochen), und ebenso würde es, wie mir scheint, durchaus im Geiste der Lehrpläne geschehen, wenn uns gestattet würde, die Übersetzung aus dem Lateinischen an Stelle des Skriptum in die Reifeprüfung aufzunehmen. Der lateinische Unterricht würde damit in die Bahn einlenken, die der griechische seit langem beschritten. Zur Prüfung, ob die Voraussetzung der grammatischen Schulung erfüllt ist, könnte ja leicht, ähnlich wie jetzt bei der hebräischen Prüfungsarbeit, im lateinischen Text eine Reihe sprachlicher Erscheinungen bezeichnet werden, die die Schüler zu erklären hätten, und gänzlich aufhören sollten deshalb die Übersetzungen in das Lateinische natürlich auch in Prima noch nicht. Zudem ließe sich fordern, daß bei der Versetzung aus U II nach O II, wo die lateinische Syntax im wesentlichen abgeschlossen sein soll, möglichst streng verfahren, und daß bei nicht genügenden Leistungen im Lateinischen hier wie überhaupt in den unteren und mittleren Klassen von dem Rechte der Kompensation nur sehr vorsichtig und sparsam Gebrauch

[1]) Vgl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl., II 529. Auch H. Schiller hat sich zuletzt in diesem Sinn ausgesprochen (Aufsätze über die Schulreform von 1900 und 1901, II 14—25 und 34—37).

[2]) 'Der Unterricht im Lateinischen' in W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen S. 149 ff. und 139. — Ich freue mich, bei der Korrektur noch auf H. Ziemers Ausführungen verweisen zu können, der für die Reifeprüfung eine schriftliche Übersetznng aus dem Lateinischen und nur eine mündliche ins Lateinische wünscht (Rethwisch, Jahresberichte XIX, Abt. VI 38 f.).

[3]) Lehrpl. von 1901, S. 31.

gemacht werde. Diejenigen Lehrer aber, die auch in den Oberklassen einen intensiveren Betrieb der lateinischen Grammatik wünschen und von dieser immer noch eine einzigartige geistige Gymnastik erwarten, mögen bedenken, daß selbst früher bei viel mehr lateinischen Stunden und bei Vernachlässigung des Inhalts der Lektüre die ersehnte 'imitatio' und Beherrschung der Sprache nicht erreicht worden ist.[1]) Bei der verminderten Stundenzahl und den neuen Forderungen ist sie also erst recht gänzlich ausgeschlossen. Dagegen gilt es, dem neuen und gewiß nicht niedrigen Ziele zuzustreben und zu zeigen, wie dies erreicht werden kann.

Wenden wir uns nunmehr dem griechischen Unterricht und seiner geschichtlichen Entwicklung zu. Als man schon ziemlich allgemein von der einseitigen neuhumanistischen Schwärmerei für das Hellenentum zurückgekommen war, da haben doch noch lange Zeit die verstiegenen Ansprüche der Prüfungsordnung vom Jahre 1812 vielen als das erstrebenswerte Ideal vorgeschwebt. Damals war eine schriftliche Übersetzung aus dem Griechischen, 'von den nötigen Sprach- und Sacherklärungen begleitet', und außerdem eine kurze Übersetzung in das Griechische, 'bei der grammatische Richtigkeit in jeder Hinsicht in Betracht kam', gefordert worden. Und hatte auch die Prüfungsordnung von 1834 mit vollem Recht auf die Übersetzung in das Griechische verzichtet, wie schon einige Jahre vorher der Neigung, allzu schwere Autoren zu lesen, Einhalt getan worden war, so stellte doch die Prüfungsordnung von 1856 jene wieder her 'wegen der bei der griechischen Lektüre wahrgenommenen grammatischen Unsicherheit', damit Sicherheit in der Formenlehre und Syntax ermittelt würde. Ja, selbst 1882 wurde noch in den Lehraufgaben 'Sicherheit in der attischen Formenlehre, Bekanntschaft mit der Formenlehre des epischen Dialekts, Kenntnis der Hauptlehren der Syntax, Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes' der Lektüre vorangestellt, und auch die Zurückschiebung des Abiturienten-Skriptums nach O II änderte wenig an dem gesamten Betriebe. Erst die Lehrpläne von 1892 zeigten eine ebenso entscheidende wie erfreuliche Wendung, indem sie als alleiniges Lehrziel das 'Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Griechen' bezeichneten, dem gegenüber Grammatik, Wortschatz und schriftliche Übungen einzig und allein eine dienende Rolle zu spielen hätten. Leider ist damals die Beschränkung des grammatischen Lernstoffs nicht energisch genug verlangt worden, und viele Lehrer haben, alter Gewohnheit treu, die Grammatik nach wie vor mit jener Gründlichkeit gelehrt, als ob sie um ihrer selbst willen getrieben würde, bei der verminderten Stundenzahl nicht mehr das gleiche erreicht und nun über die zunehmende Unsicherheit geklagt, anstatt selbständig das Überflüssige auszumerzen.[2]) Da mußte es denn mit größter Freude begrüßt werden, daß im Anschluß an den Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900 in den Lehrplänen von 1901

[1]) Vgl. die Verfügungen aus den Jahren 1856 und 1861 bei H. Schiller a. a. O. S. 19.

[2]) Vgl. auch hierfür die Verhandlungen der Direktorenversammlung der Provinz Sachsen vom Jahre 1896.

ausdrücklich die 'Beseitigung belangloser Einzelheiten, namentlich unnützer Formalien' angeordnet wurde, und wenn wir in ihrem Geiste weiterarbeiten wollen, so ist auf diesem Gebiete noch viel zu tun. Ich glaube noch jetzt an der Behauptung festhalten zu müssen, obwohl ein Beurteiler meiner 'Vereinfachten griechischen Schulgrammatik', G. Sachse, ihre Berechtigung bestritten hat[1]), daß der griechische Unterricht immer noch vielfach so betrieben wird, als ob die Schüler vor allem Griechisch schreiben lernen sollten, und zwar ein reines, exklusives Attisch, das zudem in vieler Beziehung eine bloße Fiktion ist.[2]) Man braucht nur einen Blick in griechische Schulgrammatiken wie die von Bellermann, Franke-v. Bamberg, Weißenfels zu werfen, um zu sehen, was für ein Ballast an seltenen Erscheinungen noch mitgeschleppt wird, die in der Schullektüre ganz selten oder womöglich gar nicht vorkommen. Im einzelnen habe ich dies in meinem Aufsatz: 'Wie kann der griechische Unterricht auf einfachere Weise sein Ziel erreichen?' (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1903, LVII 505—525) nachgewiesen, auf den zu verweisen hier gestattet sei. Daß es in dieser Beziehung in der letzten Zeit besser bei uns geworden ist, zeigt zwar die weite Verbreitung der 'Kurzgefaßten griechischen Schulgrammatik' von A. Kaegi, die seit dem Jahre 1893 bereits sechzehn Auflagen erlebt hat, aber auch sie enthält meines Erachtens noch zu viel Lernstoff, und besonders in seinen Übungsbüchern wird noch mehr selbständige Beherrschung und Anwendung grammatischer Einzelheiten gefordert, als für das Verständnis der Schriftsteller nötig ist. Es kommt vor allem darauf an, daß die Schüler die griechischen Formen erkennen und daß sie die Bildungsgesetze verstehen, nicht aber, daß sie selbst alle möglichen und unmöglichen Formen zu bilden vermögen. So kann man auch den Schülern hier und da in den schriftlichen Klassenarbeiten die Aufgabe stellen, eine Reihe griechischer Formen aus dem betreffenden Schulschriftsteller zu analysieren und zu übersetzen, und ich kann aus eigener Erfahrung sagen, daß es leicht ist, bei den Schülern hierin Gewandtheit zu erzielen. Auf der anderen Seite muß es dagegen als ein Mißbrauch der neu gewährten Freiheit und als ein Widerspruch zum Geiste der Lehrpläne bezeichnet werden, wenn Lehrer die regelmäßige Formenlehre in U III nicht bewältigen, die Verba liquida etwa in das erste und den Beginn der Xenophonlektüre in das zweite Semester der O III verschieben. Hier gibt's keine Entschuldigung, wie sie beim lateinischen Unterricht im Abiturienten-Skriptum vorlag; hier wird die Zeit in rückständiger Weise auf Überflüssiges verwendet. Auch in der Syntax bedarf der eigentliche Lernstoff noch sehr der Einschränkung. Kein Schüler nimmt z. B. an einem griechischen *πείθω τινά*

[1]) Monatschr. f. höhere Schulen 1905, S. 327.

[2]) Vgl. Wilamowitz bei Lexis a. a. O. S. 167 und A. Roemer, Lebensfragen des humanistischen Gymnasiums in Bayern, München 1900, S. 53 f. Mit dem Kult des Attizismus hängt es auch zusammen, daß Xenophon auf dem Gymnasium noch solche Rolle spielt, und es wäre zu erwägen, ob nicht im zweiten Semester der U II an seine Stelle der so viel wertvollere und originellere Herodot treten könnte.

und *ἕπομαί τινι* Anstoß, soll er es aber gedächtnismäßig festhalten und womöglich im Extemporale anwenden, dann stellen sich infolge der Verwechslung mit den Konstruktionen des lateinischen *persuadeo alicui* und *sequor aliquem* die Fehler unausbleiblich ein.[1]) Es ließe sich sogar sehr wohl die Frage aufwerfen, ob man nicht schon in U II auf so manche der beiden wöchentlichen Grammatikstunden verzichten könnte.

Diese Frage hängt aufs engste mit der der Übersetzungen in das Griechische zusammen. Hier hieße es geradezu sich an den Buchstaben anklammern, wollte man die 1901 neuerdings für die Oberklassen angeordneten schriftlichen Übungen im Übersetzen ins Griechische als Extemporalien ansehen, die 'durch die Lernpolizei unter Staatsaufsicht gestellt werden'. Darauf hat Matthias schon in der Monatschrift für höhere Schulen I 65 hingewiesen, leider an etwas verborgener Stelle. Hier wäre nun doch einmal eine ausdrückliche Verfügung zu wünschen, die den Unfug des griechischen Extemporale in den Oberklassen ein für allemal verböte; denn wir begegnen vielfach der sonderbaren Erscheinung, daß im Gegensatz zu den wohlmeinenden, liberalen Absichten der Behörde gerade die Lehrer sich konservativ, ja sogar reaktionär zeigen, wie denn auch immer noch mancher trotz wiederholter Verbote sein altes Steckenpferd reitet und den Herodot ins Attische übertragen läßt.[2]) Solche Übersetzungsübungen wären dann also im Diarium anzustellen und die Arbeiten gleich in der Klasse zu besprechen. Zugleich dürfen wir uns nun aber wohl dank der gewährten Freiheit von der etwas einengenden Vorschrift lossagen, welche fordert, daß in den Mittelklassen alle acht Tage schriftliche Übersetzungen ins Griechische angefertigt werden. Auch mit kurzen Arbeiten und deren Besprechung geht verhältnismäßig viel Zeit verloren, und der S. 74 der Lehrpläne gerügten einseitigen Wertschätzung der Extemporalien wird durch deren Häufigkeit wider Willen Vorschub geleistet, wie ja überhaupt in den Augen vieler Schüler und Eltern die Extemporalien nach wie vor die Haupt- und Staatsaktion im Schulleben bilden. Waren die schriftlichen griechischen Übersetzungen schon 1892 nur alle vierzehn Tage verlangt, so wird jetzt erst recht den Lehrerkollegien ein freier Spielraum gewährt werden können. Ebenso entspräche es durchaus dem Sinne der jetzigen Lehrpläne, wenn nicht erst in O II, sondern möglichst früh neben die Übersetzungen ins Griechische solche aus dem Griechischen träten; denn das Verständnis der Schriftsteller bildet ja doch das anerkannte alleinige Ziel des griechischen Unterrichts. Da aber ferner die griechische Literatur ohne Zweifel der römischen an Wert unendlich überlegen ist und ein Einleben in die griechische Kultur für das Verständnis der Geschichte des geistigen Lebens von besonderer Bedeutung ist, so wäre dringend zu wünschen, daß recht viele Gymnasien von dem Rechte Gebrauch machten, in den Oberklassen von den dem klassischen Unterricht zur Verfügung stehenden

[1]) Vgl. auch Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen LVII 523 f. und die dort verzeichnete Literatur.

[2]) Vgl. Lehrpläne von 1892 S. 27, von 1901 S. 33.

Stunden die größere Hälfte, nämlich sieben, dem Griechischen und nicht dem Lateinischen zu widmen.[1])

In der dargelegten Weise lassen sich, wie ich hoffe, die Lehrpläne von 1901 interpretieren, und die wahre Eigenart des Gymnasiums kann so am besten betont werden. Freilich, Anschauungen müssen sich frei entwickeln, sie lassen sich nicht aufzwingen, und die uns wiederholt von maßgebender Seite verheißene Freiheit selbst bleibt ein unfruchtbares Geschenk, wenn es die Lehrer nicht freudig annehmen. Diesen 'Willen zur Freiheit'[2]) wird es nun noch in besonderem Maße zu beweisen gelten, wenn die wichtigen, eine innere Reform und Gesundung unseres Schullebens verheißenden Gedanken und Anregungen verwirklicht werden sollen, die Matthias und Paulsen kürzlich gegeben haben[3]), und die sich der Kultusminister in seiner erwähnten Rede zu eigen gemacht hat. Damit an Stelle 'freudloser, rein stundenplanmäßiger Normaltätigkeit' mehr 'eigenartige Entwicklung und gesunde Einseitigkeit'[4]) trete, damit bei den Schülern sich 'der Wille und die Fähigkeit zu freier und selbständiger wissenschaftlicher Arbeit' entwickele[5]) und der Übergang von der Prima zur Universität an Schroffheit verliere, soll die Möglichkeit gewährt werden, den Lehrplan der Oberklassen freier zu gestalten.[6]) Hier vornehmlich wird nun auch das Gymnasium seine Eigenart ausbilden können; deshalb sei zum Schluß noch kurz auf diese wichtige Aufgabe eingegangen.

Da einerseits in den Oberklassen der Gymnasien manche für die sprachlich-geschichtlichen Fächer begabte Schüler erfolglos ihre Kraft und Zeit den Anforderungen des mathematischen Unterrichts zum Opfer bringen und manche Schüler wiederum ihre mathematischen und naturwissenschaftlichen Neigungen zu wenig zu befriedigen vermögen, anderseits aber die übrigen Fächer keinesfalls beschränkt werden können, so wird es sich in erster Linie um die Bildung einer altsprachlichen und einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Selekta handeln. Die naturwissenschaftliche Bildung darf in der heutigen Zeit für keinen Gymnasiasten verringert werden, und der mathematische Unterricht wird zwei wöchentliche Stunden behalten müssen, um das Gelernte festzuhalten und maßvoll zu erweitern; es könnte also die altsprachliche Selekta immerhin zu den bisherigen 13 klassischen Stunden noch 2 hinzugewinnen,

[1]) Vgl. Paulsen, Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im XX. Jahrh., S. 7. [Zusatz bei der Korrektur: Vgl. auch Lück, 'A. Harnack und das alte Gymnasium', Monatschr. f. höhere Schulen V 142.]

[2]) Paulsen, Monatschr. f. höhere Schulen 1905, S. 71 ff.

[3]) In den Aufsätzen: 'Freude an der Schule. Eine Neujahrsbetrachtung' und 'Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben?' (Monatschr. f. höhere Schulen IV, 1905, S. 1—8 und 65—73).

[4]) Matthias a. a. O. S. 4. [5]) Paulsen a. a. O. S. 66.

[6]) Ähnliche Gedanken hat W. Münch schon am 19. November 1898 in der Nationalzeitung ausgesprochen ('Einige Gedanken über die Zukunft unseres höheren Schulwesens', wieder abgedruckt in 'Über Menschenart und Jugendbildung', Berlin 1900; siehe besonders S. 230 ff. Vgl. auch seine 'Zukunftspädagogik', Berlin 1904, S. 172 ff.).

während 2 der Mathematik und 2 der Physik gewidmet blieben, und umgekehrt würden in der mathematischen Selekta 8 Stunden Mathematik und Naturwissenschaften erteilt werden, während die bisherige Zahl der klassischen Unterrichtsstunden sich um 2 verminderte. Praktisch läßt sich die Sache überall ganz einfach organisieren, wo zwei Primen vorhanden sind. Während in den übrigen Fächern die bisherige Trennung zwischen Unter- und Oberprima bestehen bleibt, würde im Lateinischen, Griechischen, der Mathematik und den Naturwissenschaften aus Unter- und Oberprima zugleich die klassische Selekta einerseits und die mathematische Selekta anderseits gebildet, und zu derselben Zeit hätte jene ihre 15 lateinisch-griechischen + 4 mathematisch-naturwissenschaftlichen Stunden zu erhalten und diese ihre 11 lateinisch-griechischen + 8 mathematisch-naturwissenschaftlichen. Wo vier Primen vorhanden sind, würde sich die entsprechende Kombination innerhalb der Unter- wie der Oberprima vollziehen, und ebenso wären bei zwei Obersekunden aus O II O. und O II M. zugleich die Selekten zu bilden. Schwieriger ist die Sache, wo es nur eine Prima und eine Obersekunda gibt, zumal wenn es an Geldmitteln und an Räumlichkeiten fehlt. Hier ließen sich zur Not bloß für je 4 altsprachliche und 4 mathematisch-naturwissenschaftliche Stunden Selekten bilden und im übrigen sämtlicher Unterricht an alle Schüler zugleich erteilen.[1])

Während nun in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Selekta je nach der Neigung der Lehrer mehr Mathematik oder Naturwissenschaften, auch Biologie und Erdkunde getrieben werden können, hätte die altsprachliche Selekta die Pflicht, noch tiefer in das Altertum einzuführen. Vor allem wären der Lektüre höhere Ziele zu stecken. Hier wäre es möglich, mit größerem Erfolge als bisher Plato und Thucydides zu lesen, hier könnte man vielleicht auch den Schülern den Äschylus und als heiteres Gegenstück den Terenz zugänglich machen, hier wäre auch am ersten Raum für das Lesebuch von Wilamowitz gewonnen. Natürlich müßte nun aber zugleich die Prüfungsordnung umgestaltet werden; die eine Selekta hätte im Lateinischen und Griechischen schwierigere und in der Mathematik leichtere Aufgaben zu erhalten, bei der anderen wäre das Verhältnis umgekehrt. Gewiß wird die altsprachliche Selekta nun auch in der lateinischen Grammatik mehr leisten können, allein auch sie wird sich hüten müssen, in den alten Betrieb zurückzufallen. Die Übersetzungen in das Lateinische könnten hier wieder mehr gepflegt werden, als oben zugestanden wurde; den lateinischen Aufsatz aber zu neuem Scheinleben zu erwecken, wäre doch bedenklich, und wenn ihn Paulsen mit einem 'meinetwegen' zuläßt, so ist er doch gewiß weit davon entfernt, ihn wirklich gern wiederzusehen. Selbst für die Studenten der klassischen Philologie hat die Beherrschung der Sprache nicht mehr den Wert wie früher, und für den künftigen Gymnasiallehrer ist eine eindringende und umfassende Kenntnis der antiken Kultur unendlich wich-

[1]) Zusatz bei der Korrektur: Vgl. jetzt auch Matthias, 'Bewegungsfreiheit in den oberen Klassen der höheren Schulen', Monatschr. f. höhere Schulen V, 1906, S. 1—7, besonders S. 2 über die der oben vorgeschlagenen ähnliche Bildung von Selekten am Gymnasium in Strasburg i. W.

tiger als die Fähigkeit, möglichst gutes Latein zu schreiben.[1]) Trügen die Zeichen der Zeit nicht, so wird den Anforderungen des modernen Lebens, wird den lebenden Sprachen, deutscher Art und Kunst, den Naturwissenschaften und nicht zuletzt der philosophischen Propädeutik noch manche lateinische und griechische Stunde des jetzigen Gymnasial-Lehrplans geopfert werden, und eine künftige altsprachliche Selekta wird vielleicht mit weniger Stunden auskommen müssen als die jetzige Normalprima. Um so mehr wird es darauf ankommen, sich im klassischen Unterricht von allem toten Formalismus zu befreien und sich vor dem Rückfall in den alten Grammatizismus zu hüten. Auch hier wird das Paulinische Wort seine Kraft zu bewähren haben: 'Der Buchstabe tötet, aber der Geist macht lebendig.'

[1]) Vgl. die interessanten und beherzigenswerten Ausführungen von A. Roemer a. a. O.

NOCH EINMAL ZUR LITERATUR DES UNTERRICHTS IN DER PHILOSOPHISCHEN PROPÄDEUTIK

Von Max Nath

Am Schlusse des Aufsatzes, den ich im 9. und 10. Hefte des 8. Jahrganges dieser Zeitschrift vorlegte, habe ich eine Reihe von Veröffentlichungen namhaft gemacht, die zur Zeit, wo ich die Arbeit beendigte, entweder mir noch nicht bekannt oder noch gar nicht erschienen waren. Sie möchte ich hier, in Fortsetzung jener ersten Übersicht, einer kurzen Besprechung unterziehen. Es handelt sich wieder um Verhandlungen gelehrter Versammlungen[1]), um Lehrbüchererscheinungen und Schulprogramme[2]), endlich um einige Wert und Art des Unterrichtsfaches erörternde Abhandlungen.[3])

Die Verhandlungen der Schlesischen Direktorenversammlung bieten von den verschiedenartigen Anschauungen und Bestrebungen ein lebhaft gefärbtes Bild, das aus dem Protokoll der Versammlung, noch mehr aber aus den eingehenden Haupt- und Mitberichten dem Leser entgegentritt. Die schließlichen, in den angenommenen Leitsätzen festgelegten Gedanken sind als Ergebnisse

[1]) In welchem Umfange soll auf Grund der Lehrpläne von 1901 die philosophische Propädeutik in Prima behandelt werden? Wie ist dieser Unterricht im einzelnen zu gestalten und wie durch die anderen Lehrfächer zu unterstützen? Ist dabei auch einzelnes aus der Geschichte der Philosophie herauzuziehen? (XIII. Dir.-Versammlung in Schlesien 1905. Berichterstatter Gymnasialdir. Dr. Frank und Oberrealschuldir. Unruh.) — 'Naturwissenschaft und philosophische Propädeutik', Vortrag von Dr. Bastian Schmid-Zwickau; 'Philosophische Elemente in allen Unterrichtsfächern, philosophische Propädeutik als eigenes Fach', Vortrag von Professor Dr. Alois Höfler-Prag, beide gehalten auf der XIV. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Jena 1905 (abgedruckt in Fr. Pietzkers Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaften, 1905 Heft 4 und 5; der Vortrag Höflers soll auch in der 'Monatsschrift für höhere Schulen erscheinen). — 'Philosophisches im Religionsunterricht der höheren Schulen', Vortrag von Professor Dr. Schwartzkopff auf der 17. Konferenz von evangelischen Religionslehrern an höheren Schulen der Provinz Sachsen.

[2]) P. Natorp, Philosophische Propädeutik (Allgemeine Einleitung in die Philosophie und Anfangsgründe der Logik, Ethik und Psychologie). 2. Aufl. Marburg, Elwert 1905. 1,50 Mk. — O. Weise, Kurzer Abriß der Logik und Psychologie für höhere Lehranstalten. Leipzig, B. G. Teubner 1905. 0,50 Mk. — B. Schmid, Philosophisches Lesebuch. Zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbststudium. Leipzig, B. G. Teubner 1906. Geb. 2,60 Mk. — A. Günthardt, Der chemische Unterricht als philosophischer Unterricht. Beilage zum Jahresbericht 1905 vom Barmer Realgymnasium.

[3]) E. Martinek, Über philosophische Propädeutik an höheren Schulen (Natur und Schule IV, S. 289—296). — A. Rausch, Philosophische Propädeutik im 'Handbuch für Lehrer höherer Schulen'. Leipzig, B. G. Teubner 1906. S. 215—242.

der Abstimmungen natürlich farbloser und nähern sich den in den früheren Versammlungen aufgestellten Forderungen. An sich war die Frage ja enger gestellt als dort. Sie verlangte 'genauen Aufschluß darüber, wie diese (d. h. die Lehrpläne) aufzufassen, zu umgrenzen und im Unterrichte zu erledigen sind'. Wenngleich also gar nicht zur Diskussion stand, ob philosophische Propädeutik zu lehren sei oder nicht, wurde dies doch als 'wünschenswert' bezeichnet, unter Ablehnung eines Antrages, der die Notwendigkeit des Faches ausgesprochen wissen wollte. Stärker als in den Konferenzen von 1903 trat die Neigung hervor, den Unterricht in der Propädeutik mit dem Deutschen zu verbinden. Er wird 'dann in der Regel dem deutschen Unterrichte zugewiesen' (Ls. 1). Nur die logische 'Methodenlehre wird am besten dem naturwissenschaftlichen Lehrer überwiesen' (Ls. 4). Diese Einschränkung geht wohl zurück auf die Vorschläge des Mitberichterstatters, dessen Anstalt wiederum die genauere Verteilung auf die Mathematik, Chemie und Physik vorgenommen hatte (S. 113). Als Gegenstand des Unterrichts erscheinen Logik und empirische Psychologie, sowie Ausblicke auf Erkenntnistheorie und Methodenlehre. Der Berichterstatter hat eine ausgeführte Skizze des Lehrganges entworfen und etwa 28 Stunden für ihre Erledigung in Aussicht genommen. Ich muß gestehen, die Fülle des Stoffes erscheint mir so groß, daß die Bewältigung in der beanspruchten Zeit, besonders in der zunächst in Aussicht genommenen sokratischen Unterrichtsform, mir starke Bedenken erregt, selbst wenn in der Logik alle verwickelten Schlußformen ausgeschieden werden und die Psychologie nur die Lehre vom Denken, Fühlen und Wollen unter Anlehnung an die sicheren Ergebnisse der physiologischen Forschung und unter Ablehnung alles irgend entbehrlichen Details auf diesem Gebiete darstellt. Ein knapper Leitfaden wird als wünschenswert bezeichnet. Aus der vorliegenden Literatur einen bestimmten als hervorragend brauchbar zu bezeichnen, schien nicht angängig, und der Berichterstatter schlug als einstweilige Aushilfe vor, 'dem Schüler den Gedankengang des Durchgenommenen am Ende einer jeden Stunde in ein besonderes Heft zu diktieren', oder ihm zu gestatten, 'die etwa an der Tafel entworfene Disposition des Lehrstoffes abzuschreiben'. Solange diese Praxis innegehalten wird, ist doch die Zeit noch mehr beschränkt, und der Stoff wird sicherlich eine bedeutende Beschränkung erfahren müssen, soll er in der vorausgesetzten Zeit einigermaßen durchgearbeitet werden. Ein philosophisches Lesebuch wurde abgelehnt (Ls. 5); der Berichterstatter ist allerdings nicht ein grundsätzlicher Gegner eines solchen, sondern meint, daß es an seiner Stelle sein würde, wenn einmal die philosophische Propädeutik ein Stundenausmaß zur Verfügung hätte, wie die österreichischen Lehrpläne es gewähren. Sehr belehrend sind seine Ausführungen über die Zahl und Beschaffenheit philosophischer Lesestücke in vielgebrauchten deutschen Lesebüchern für die Oberklassen. Es scheint, als ob auf diesem Gebiete immer noch manches zu wünschen bliebe[1]); wohl zu erwägen, ausführbar

[1]) Die Erfahrung wird lehren, ob das Deutsche Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausg. von R. Lehmann, Leipzig, G. Freytag 1905. Teil VII (für Prima) den Ansprüchen zu genügen vermag.

und förderlich erscheint der auch in die angenommenen Leitsätze aufgenommene Gedanke, eine Auswahl philosophischer Bücher der Schülerbibliothek einzuverleiben, obwohl die Liste, die er entwirft, recht kurz ist. Ob das Buch von Dessoir und Menzer dazu gehören kann, möchte ich dahingestellt sein lassen. Abweichend von den übrigen in der Literatur hervorgetretenen Vorschlägen ist der des Berichterstatters, die einzelnen Teile des propädeutischen Unterrichts auf die drei Oberklassen zu verteilen, speziell die Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß schon nach O II zu verlegen. Er bietet in seinem Leitsatz 5 ins einzelne gehende Anordnungen. Die Versammlung selbst hat sich ihm allerdings nicht angeschlossen, nur in Ls. 8, c bezüglich der für die Aufsatzlehre unentbehrlichen logischen Tatsachen eine Ausnahme gemacht, die 'schon in U II oder O II möglichst im Anschluß an die durch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht geleistete Vorbereitung durchgenommen werden' sollen. Die Lösung erscheint nicht besonders glücklich, da doch schwerlich der Lehrer der Mathematik spezielle Anleitung für deutschen Aufsatz erteilen kann, der Lehrer des Deutschen nicht ganz leicht die nötigen Erörterungen an die Belehrungen anknüpfen kann, die der exakt wissenschaftliche Unterricht geboten hat, vor allem aber, weil weder der mathematische noch der naturwissenschaftliche Unterricht dieser Stufe wohl geeignet erscheint, die Aufgabe zu lösen, die ihm doch erst für die Prima mit Aussicht auf Erfolg übertragen werden kann. Zwar ziemlich allgemein gehalten, aber das Richtige treffend bezeichnet der Leitsatz 8 als Wunsch an die anderen Lehrfächer, den Unterricht in der philosophischen Propädeutik dadurch zu fördern, daß sie selbst im philosophischen Geiste behandelt werden und daß in ihnen die ungezwungen sich bietende Gelegenheit voll ausgenützt werde, in den Schülern philosophischen Sinn zu wecken. Leitsatz 9 endlich verwehrt zwar der Geschichte der Philosophie die Behandlung in der philosophischen Propädeutik, empfiehlt aber auch, 'jede sich bietende Gelegenheit zu benutzen, um wichtige Erscheinungen auf dem Gebiete der Philosophie zu besprechen'. Das wird dann freilich, wenn nicht ziemlich obenhin streifend, nur in einer der 'Feierstunden des Schullebens' geschehen können, von denen der Berichterstatter spricht, deren Vorkommen dem Mitberichterstatter aber zu unsicher ist, als daß er mit ihnen rechnen möchte.

Es war gewiß nicht leicht, nachdem die Berichte zu den Direktorenverhandlungen von 1903 den Stoff schon ausgeschöpft, verarbeitet und gesondert hatten, selbst bei der etwas anderen Fragestellung noch einmal an seine Darstellung zu gehen. Aber beide Berichte zu lesen ist eine Freude. Bringt der Mitberichterstatter neben der Kritik des Hauptberichts eine Fülle von Einzelheiten aus den Verhandlungen der Lehrerkonferenzen, so zeichnet sich der Hauptbericht durch die energische Hervorstellung des eigenen Standpunktes, durch die klare und strenge Disposition aus. Es ist dem Verfasser Ernst in der Sache. 'Die Jugend dürstet, an uns ist es, sie zu tränken' (S. 93). Und es gehört sicherlich Mut dazu, als Gymnasialdirektor mit dem Vorschlage zu endigen: 'Man streiche das Hebräisch ganz, kürze den Todeskampf des jetzigen Griechisch ab, mache Griechisch neben Englisch oder Russisch (im Osten) zu

einem fakultativen Lehrfache und weise die so gewonnene Stundenzahl der philosophischen Propädeutik, dem Deutschen zur Behandlung der Meisterwerke der griechischen Literatur in guten Übersetzungen, dem Lateinischen und der Erdkunde zu' (S. 97).

Sehr anregend und lehrreich gestalteten sich die Verhandlungen des Vereins für die Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften, die 1905 in Jena in erster Linie der philosophischen Propädeutik gewidmet waren. Beschränkte sich B. Schmid, in Gemeinschaft mit Landsberg und Schmeil Herausgeber der verdienstvollen Zeitschrift 'Natur und Schule', auf die Erörterung des Verhältnisses der Naturwissenschaften, so kennzeichnete der langjährige Vertreter des Faches an den österreichischen Mittelschulen A. Höfler, seinen Standpunkt deutlich schon in der Fassung des Themas: 'Philosophische Elemente in allen Unterrichtsfächern, philosophische Propädeutik als eigenes Fach.' Als eine Forderung der Zukunft — wenn das starke philosophische Interesse, das zur Zeit nicht zum mindesten in naturwissenschaftlichen Kreisen vorhanden sei, sich auch auf die Schule ausgedehnt haben würde —, bezeichnete freilich am Schluß seiner Ausführungen auch der erste Redner diesen Satz. Im Verlaufe seiner Entwicklungen war er hauptsächlich bestrebt, in formvollendeter Darstellung die bisherigen Ergebnisse des Meinungskampfes in großen Zügen den Hörern vor die Seele zu führen, die Möglichkeit und den Wert eines 'philosophisch gerichteten Unterrichts' in den Naturwissenschaften durch den Hinweis auf bestimmte Anknüpfungspunkte aufzuzeigen. Gelegentlich konnte auch hier die Neigung geargwöhnt werden, den sachlichen Unterricht für ihm fremde Zwecke zu verwenden. Es ist 'zunächst das Gebiet der Naturwissenschaften, das dem Materialismus gegenüber die Gegenbeweise zu liefern im stande ist'. Indessen ein solcher Gedanke findet im weiteren Verlaufe energische Ablehnung. 'Vor allem keine Halbheiten, kein Aburteilen, keine versteckten Absichten, die darin bestehen könnten, den Schüler auf irgend welche religiös- oder naturwissenschaftlich dogmatische Systeme hinzuleiten; denn das Motiv kann nur eines sein, die Erkenntnis der Wahrheit.' — Indem Höfler auf der Oberstufe des mathematischen Unterrichts in charakteristischen Fällen den logischen Formen des mathematischen Denkens als solchen noch intensiveres Interesse entgegengebracht wissen will als dem mathematischen Inhalt, betont er doch gleichzeitig, daß es gerade das Interesse an dem Inhalt sein muß, das erst das Interesse an der Form wirklich von Innen heraus psychologisch erzeugen kann. Wenn also auf diesem Gebiete wie auf dem des naturwissenschaftlichen Unterrichts ein zweckmäßig gestalteter Unterricht gewiß ein reges Entgegenkommen der Schüler finden würde, wo er über das Fachliche hinausgehend diesen allgemeinen Betrachtungen sich zuwendet, so glaubt er doch aus zwei Gründen diese philosophischen Elemente in allen einzelnen Unterrichtsfächern nicht als das Ausreichende und Wirksamste ansehen zu dürfen, was dem Schüler für eine zukünftige Vertiefung in die Philosophie ins Leben mitzugeben sei. Die primitiven Elemente der wissenschaftlichen Philosophie sei die höhere Schule verpflichtet dem Univer-

sitätsunterricht abzunehmen, diese Aufgabe zu lösen sei aber der höhere Gymnasialunterricht aus Zeitmangel in den einzelnen Fächern nicht in der Lage, vor allem sei der mit ihr meistens betraute Unterricht im Deutschen dazu außer stande. Eine Möglichkeit ergäbe sich nur aus der Wahlfreiheit gewisser Fächer auf der Oberstufe, wie die Schulverwaltung Preußens z. B. sie in Aussicht genommen habe.[1]) Unter diese Fächer sei auch die philosophische Propädeutik aufzunehmen. Gibt so die Rücksicht auf die Philosophie als Wissenschaft eine Begründung für die Forderung eines gesonderten Unterrichtsfaches, so fließt ein zweiter aus der Rücksicht auf die Philosophie als Weisheit. Aus den Niederungen des Schullebens in den ersten Elementen wissenschaftlicher Philosophie seien doch Ausblicke möglich auf die höchsten Menschheitsprobleme, z. B. durch das Durchsprechen psychologischer Grundfragen der Ethik. Auch zu dieser Philosophie als Weisheit bedürfe die Jugend einer Wegweisung, so wenig damit die Forderung nach Darbietung einer 'Weltanschauung' befürwortet werden solle. Gewiß könnte 'den neuen Hoffnungen auf Propädeutik nichts verhängnisvoller werden', als wenn man dort vorzeitig zu ernten suchte, wo man sich nicht die Zeit genommen habe zu ackern, zu säen und 'die langsam wachsenden Keime eines ersten Könnens in echt wissenschaftlichem Philosophieren durch ernsten Schulbetrieb geduldig zu pflegen'. Daß für mich die Bedeutung des besonderen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik den Anregungen gegenüber, die die einzelnen Unterrichtsfächer geben können, nicht ganz so hoch stehe, habe ich in meinem ersten Aufsatz ausgeführt. Die Diskussion in Jena ergab ähnliche Meinungsäußerungen aus dem Munde Pietzkers. Nachdem dieser die Besorgnis geäußert hatte, daß 'die Behandlung der Ethik leicht zu einer das Gegenteil des beabsichtigten Zweckes erzielenden Gesinnungszüchterei ausarten dürfte', rät er, 'sich auf die Pflege eines philosophischen Geistes für die Behandlung des lehrplanmäßigen Unterrichtsstoffes auf den obersten Klassen zu beschränken und dadurch bei den Schülern das Bedürfnis nach eingehenderer und zusammenhängenderer Beschäftigung mit der Philosophie auf der Hochschule wachzurufen'.

'Ein besonderer zusammenhängender Unterricht' solle nur da eingerichtet werden, 'wo durch eine gerade vorhandene geeignete Lehrerpersönlichkeit eine Bürgschaft des ersprießlichen Betriebes gegeben sei'. In ähnlichem Sinne äußerte sich zu dem letzten Punkte A. Rausch, hauptsächlich geleitet von der Erwägung, daß für die von ihm befürwortete eigenartige Behandlung des Faches, über die weiter unten noch gesprochen werden wird, eine brauchbare Fachliteratur noch nicht existiere. Auch Thaer empfahl die Höflersche These: sowohl philosophische Belehrung in den einzelnen Wissenschaften als auch besondere Propädeutik. Doch faßte die Versammlung keinen Beschluß, der sie nach der einen oder der anderen Seite gebunden hätte.

---

[1]) Mit Genugtuung kann ich feststellen, wie meine eigene hier Jahrg. VIII S. 586 ausgesprochene Ansicht mit der des Vortragenden zusammentrifft. Wie aus S. 586 Anm. sich ergibt, ist sie schon vor der Versammlung, im Mai 1905, schriftlich niedergelegt gewesen.

Zu welchem Resultate die Besprechungen auf der sächsischen Religionslehrerkonferenz geführt haben, ist mir nicht bekannt geworden. Die Leitsätze, die der Vortragende vorlegte, sprechen aus, daß auf der höchsten Stufe Philosophisches im Religionsunterricht schwer zu entbehren sei, sofern den Schülern die religiösen Grundbegriffe des evangelischen Christentums in möglichster Klarheit und Folgerichtigkeit und in einem gewissen Zusammenhang mit der derzeitigen Weltanschauung, wenigstens in ihren wichtigsten Beziehungen zum Christentum, mitzuteilen seien. Theoretische Zweifel in Bezug auf religiöse Dinge seien nur mit philosophischen, bezw. theologischen Mitteln oder überhaupt nicht zu heben. Die Philosophie habe hier nur mittelbaren Wert im Dienst des religiösen Unterrichtszieles. Nur so weit sei auf philosophische Erwägungen einzugehen, als sie dazu beitragen, wirklich vorhandene Schwierigkeiten des Denkens über den Glauben zu lösen. Schließlich wird der Vereinigung des Deutschen und des Religionsunterrichts in einer Hand wenigstens auf Prima das Wort geredet. So deutlich aus dem Aufgeführten die Stellung des Vortragenden als eines Strenggläubigen hervortritt, so ist doch das Zugeständnis eines wenigstens beschränkten Wertes philosophischer Erörterungen bemerkenswert.

Der Berichterstatter der Schlesischen Direktorenkonferenz hatte ausgesprochen, daß er nicht vermöge, aus der Lehrbuchliteratur einen passenden kurzen Leitfaden für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik vorzuschlagen. Abschnittweise würden ihm vielleicht die beiden knapp gefaßten Büchlein gefallen, auf die ich jetzt die Aufmerksamkeit richten möchte. Natorps Arbeit trägt auf dem Titel den Zusatz 'in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen'. Es scheint für höhere Schulen also nicht bestimmt zu sein und mag auch wirklich in den Händen der Schüler nicht mit Nutzen Verwendung finden können. Der Lehrer wird aber, besonders für Besprechungen, die sich auf das Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften und auf Erkenntnistheorie beziehen, die kurze, aber klare und das Wesentliche bringende Darstellung gern vergleichen. Die Abschnitte zur Logik und Psychologie sind vielleicht etwas zu hoch und zu allgemein gehalten, dagegen ist die Darstellung der Hauptpunkte der Ethik (nebst einem Anhange über Ästhetik und Religionsphilosophie) sehr gut gelungen und auch für Schüler wohl zu verwerten. Eine besser beanlagte Prima, der die Zeit zur Verfügung steht, die zur Durchnahme des Büchleins nötig ist — denn der Lehrer muß gewiß viel durch Ausführungen erläutern —, wird aber auch von dem Ganzen schließlich Gebrauch machen können. Das Elementarste aus Logik und Psychologie, erläutert durch eine große Zahl gut gewählter Beispiele, bietet O. Weise auf 26 Seiten, nach seiner Berechnung Stoff für 10—12 Lehrstunden. Hier fehlt freilich wieder die Befriedigung der Forderung, die Franke bezüglich der Berücksichtigung der Erkenntnistheorie und der Methodenlehre gestellt hat. Im übrigen ist es wohl ein brauchbarer Leitfaden, der sich besonders noch durch die zweckdienliche Druckeinteilung auszeichnet.

Über den Doppelsinn der Bezeichnung 'Philosophisches Lesebuch' habe

ich schon in dem ersten Aufsatz gesprochen. Das von Bastian Schmid zusammengestellte wird mit demselben Maße zu messen sein wie das von Gille verfaßte. Wie die Verhältnisse z. Z. für den philosophischen Unterricht liegen, ist an eine Einführung des Werkes als Lehr- und Lesebuch in höheren Schulen wohl nicht zu denken. Aber in den Schülerbibliotheken und in der Hand der Lehrer, die Unterricht in der philosophischen Propädeutik erteilen, findet es seinen Platz und wird sich dort mit demjenigen Gilles erfreulich ergänzen. Denn so sehr beide Werke der Tendenz nach übereinstimmen, so ist die Ausführung doch in mancher Hinsicht verschieden. Gille, in erster Linie Mathematiker und Sprachlehrer, bevorzugt die Sprachphilosophie und die Erkenntnistheorie ein wenig gegenüber den Problemen der Naturphilosophie, Schmid, der Biologe, läßt die erste Seite etwas zurücktreten und bevorzugt die andere. Die Auswahl und Anordnung der Stücke, denen vom Herausgeber selbst verfaßte Abschnitte untermischt sind, ist so getroffen, daß eine Erörterung der wesentlichsten Fragen der Erkenntnistheorie und Naturphilosophie und einiger psychologischer und logischer, ethischer und ästhetischer Probleme geboten wird. Der Kreis der Schriftsteller, von denen Originalarbeiten vorgelegt werden, ist etwas weiter als der bei Gille, was die Verschiedenheit ihrer Stellung in der Wissenschaft anlangt. 28 Autoren kommen in 40 Aufsätzen zu Wort, von Descartes, Locke und Hume über De la Mettrie und Kant bis zu Poincaré, Ostwald, Stallo und Verworn. Unter den eigentlich philosophischen Denkern sind vorwiegend moderne berücksichtigt, so Ludwig Busse, H. Höffding, Eduard von Hartmann, Otto Liebmann, Friedrich Paulsen, Alois Riehl, Johannes Volkelt, P. Volkmann, Wilhelm Wundt. Es ist natürlich müßig, über die Auswahl, über die Gestaltung der Ausschnitte zu streiten. Der Herausgeber wird immer Gründe für seine Wahl vorbringen können, der Kritiker wird ihn durch seine Einwendungen selten überzeugen. Es ist unmöglich, alle Partien eines solchen Buches gleich leicht oder schwerer verständlich zu wählen. Die Natur der Frage, für deren Behandlung ein Aufsatz gesucht wird, die Schreibweise des Autors, dessen Vertretensein dem Wählenden am Herzen liegt, lassen das gar nicht zu. So sind auch hier die Teile ungleichartig nach dem Stile und nach der Art, wie das Problem behandelt wird. Schon dieser Umstand würde es also erschweren, das Buch als Leitfaden für einen Kursus der philosophischen Propädeutik zu benutzen. Indessen hat der Verfasser es nach seinem eigenen Wort auch in erster Linie für die Hand des Lehrers bestimmt, der das für den Wissens- und Verständnisstand seiner Schüler Brauchbare zu wählen wissen wird. Wer von einem didaktischen Hilfsmittel nicht verlangt, daß es auf jeder Seite seinen persönlichen Intentionen nachkomme, wird es verwendbar und nützlich finden.

Eine eigenartige, interessante, doch auch zum Widerspruch anregende Arbeit ist der Guenthartsche[1]) Aufsatz. Anknüpfend an die Forderung ‘nicht Unter-

[1]) Von demselben Verfasser: ‘Die Aufgaben des naturkundlichen Unterrichts vom Standpunkte Herbarts (Heft 5 der Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen herausg. von Schmeil und B. Schmid. Leipzig, B. G. Teubner 1904).

richt in der Philosophie, sondern philosophischer Unterricht', versteht er darunter einen solchen, der bemüht ist, Beziehungen der einzelnen Schulfächer zu der Philosophie herzustellen, und leitet aus dieser Definition die beiden Forderungen ab, den Wissenszweig nach philosophischen Gesichtspunkten und Methoden zu verarbeiten und zu lehren und so viele philosophische Fragen zur Kenntnis des Schülers zu bringen, als das betreffende Fach berühren. Für den Unterricht in der Chemie gewinnt er hieraus drei Leitsätze: 1. Der Blick sei auf das Allgemeine, auf die Theorie, nicht auf sachliche Kenntnisse gerichtet. 2. Die Schulversuche, besonders auch die einführenden, seien quantitativer Art. 3. Der 'Gang' sei theoretisch, nicht nach dem Stoff zugeschnitten: er beginne mit der rohen Wahrnehmung, schreite durch theoretische Überlegung weiter zur Beobachtung des Naturgesetzes, verallgemeinere dieses immer mehr und finde seinen Abschluß in der Hypothese. Dementsprechend hat der Verfasser eine Lehrplanskizze entworfen, die, ganz abweichend von dem hergebrachten Gange, den Lehrstoff zuerst in einem empirischen Teil: Naturgesetze, behandelt und zwar in zwei Abschnitten zuerst die eigentlich chemischen Vorgänge unter der Überschrift 'Gesetz von der Erhaltung des Stoffes', und nachher noch die physikalisch-chemischen Erscheinungen unter dem Titel 'Gesetz von der Erhaltung der Energie', daran aber einen spekulativen Teil: Hypothesen, fügt, als notwendige Forderung des durch die Erkenntnis der empirischen Gesetze gewonnenen Interesses. Mit dieser Behandlungsweise seiner Wissenschaft sucht er der Philosophie insofern zu dienen, als sie den Unterschied zwischen naturwissenschaftlicher Forschungsweise und metaphysischer Denkart aufdeckt und den Schüler so befähigt, späteren Universitätsvorlesungen über historische Philosophie Interesse und Verständnis entgegenzubringen. Es ist hauptsächlich das Verständnis der alten Philosophie, das auf diese Weise gefördert werden soll. Für die moderne Philosophie verlangt er daneben einen besonderen abschließenden Unterricht, lehnt eine 'Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage' ab, weil die Naturwissenschaften nur einen beschränkten Teil derjenigen Vorstellungen herstellen, welche in ihrer Gesamtheit erst den Inhalt der modernen Philosophie, eine umfassende Besinnung, ein System, eine Weltanschauung erzeugen. Ich bin nicht Fachmann genug, um die Durchführbarkeit des vorgelegten Lehrplans völlig beurteilen zu können; daß er von den bisher üblichen weit abliegt, ist gewiß. Zu widersprechen ist, scheint mir, vor allem dem Grundsatz, den der erste Leitsatz darbietet, der auf ein starkes Zurückdrängen sachlicher d. h. doch positiver Kenntnisse ausgeht. So wenig der Übertreibung des Standpunktes das Wort geredet werden soll, der in der Bildungsschule den Betrieb einführen möchte, der für eine technische Lehranstalt paßt, ein gewisses und nicht ganz kleines Maß positiven Wissens ist doch gerade in der Chemie wohl nicht zu entraten, wenn nicht das ganze Gebäude der Theorie in die Luft gebaut werden soll. Deswegen kann immer der Forderung des Verfassers bei den Schülerprüfungen genügt werden, daß nicht die Menge des eingeheimsten Einzelwissens festzustellen sei, sondern der Grad des erworbenen Interesses, d. h. die Fähigkeit des Schülers, neue, ihm un-

bekannte Vorstellungen in sein theoretisches System einzuordnen. Welcher Examinator so zu prüfen im stande ist, der tut es wohl schon jetzt, aber . . .!

Mehr in das Gebiet des Möglichen und Wirklichen führt Martinek die Erörterung. Er setzt als Ziel Einführung in die Tatsachen des psychischen Lebens und in die Gesetzmäßigkeit unseres Denkens und bietet einen Ausblick auf die Praxis dieses Unterrichts, wie er im Sinne der österreichischen Instruktionen erteilt wird, wobei der Charakter der Tatsächlichkeit des Lehrstoffes und seiner nüchtern-wissenschaftlichen Verwendbarkeit klar zutage tritt. Mit dieser Formulierung der Aufgabe wendet er sich gegen die oft erhobene Forderung nach 'Welt- und Lebensanschauung', durch deren Verfechtung die Sache sofort in das Gebiet innerster subjektiver Überzeugungen übergreife, und 'es wird dann die philosophische Propädeutik entweder gefördert, wenn man hofft, in ihr einen Bundesgenossen gerade seiner «Weltanschauung» zu finden, oder sie wird leidenschaftlich bekämpft, wenn man in ihr einen Gegner erblickt'. Auch gegen den Gedanken, der oft recht bestechend dargelegt wurde, daß die Lehrer aller Fächer ihren Unterricht in philosophischem Geiste erteilen sollen, macht er die Einwendungen, daß nicht immer geeignete Lehrerpersönlichkeiten vorhanden sein würden, und daß selbst im günstigsten Falle die Gefahr einer Diskrepanz zwischen den einzelnen Lehrern bestehe, so daß ein einheitlicher Eindruck auf den Geist der Schüler nicht gewährleistet und nicht das erreicht werden würde, was man mit diesem Plane erstrebe. Der Widerspruch ist berechtigt, wenn wirklich die Absicht vorliegt, mit diesem in philosophischem Geist erteilten Unterricht in den einzelnen Fächern ein einheitliches positives Wissensergebnis zu erzielen. Handelt es sich aber in erster Linie um Anregung, um Begierig-, um Durstigmachen, so hat die Meinungsverschiedenheit so viel nicht zu besagen. Vielleicht ist sie im Gegenteil gelegentlich von Wert.

In eine neue Beleuchtung rückt die Frage A. Rausch durch seinen Versuch eine Schulphilosophie zu konstruieren, den er tiefgründig zu rechtfertigen weiß. Als ein wesentliches Merkmal des erziehenden Unterrichts — und diesen Charakter schreibt er im Gegensatz zu dem des gelehrten dem höheren Unterricht der Gegenwart in erster Linie zu — erscheint ihm, daß er den Intellekt des Zöglings nicht allein ins Auge faßt, sondern die menschliche Psyche im ganzen zu entwickeln, also auch die voluntarischen Kräfte sowie die sinnlichen und physischen Tätigkeiten auszubilden sucht. Indem nun jede Schulwissenschaft zu wichtigen allgemeinen Begriffen und Grundsätzen führt, welche über sie hinausweisen und der Philosophie angehören, die sie vergleichend, ausgleichend und ergänzend zu einem Gesamtbilde des menschlichen Wissens, zu einem Weltbilde vereinigt, wird das metaphysische Bedürfnis des Schülers angeregt und verlangt Befriedigung. Es müssen daher die in den einzelnen Unterrichtsfächern angedeuteten philosophischen Begriffe und Probleme zuletzt auch in einem besonderen Fache gesammelt und vereinigt werden, damit sich der Lernende eine Welt- und Lebensanschauung, bescheidener gesprochen eine Grundanschauung bilden könne. Es gilt zunächst eine ausführliche systematische Schulphilosophie für Lehrer zu schaffen, die, aus den Schulwissen-

schaften erwachsen, von der Anschauung und zwar von den besten Beispielen ausgehen müsse, um zu den Begriffen aufzusteigen. Dadurch unterscheide sie sich von der wissenschaftlichen Darstellung der Philosophie, die das Recht habe, ganz abstrakt und deduktiv aufzutreten. Vorläufig aber stehe die Materie des Unterrichts noch nicht fest, es müssen erst Erfahrungen gesammelt und literarische Hilfsmittel geschaffen werden. Dann aber werde dieser Unterricht in beschränktem Umfange dasselbe bieten, was der logisch-psychologische jetzt zur Hauptsache macht, und darüber hinaus die Ergebnisse des in philosophischem Sinne erteilten Unterrichts in den einzelnen Schulfächern sammeln, ausgleichen und vereinigen. So tritt die Schulphilosophie in Gegensatz gegen denjenigen philosophischen Unterricht, der nicht aus den Schulwissenschaften erwächst, sondern, von der Universität hergenommen, oben aufgesetzt wird. Rausch verurteilt mit Recht das Verfahren, im Schulunterricht wissenschaftliche Werke im Auszuge unmittelbar zu verwerten, als schädlich und verderbenbringend. Frei verfügend über das Material der Wissenschaft, müsse der Stoff doch nur nach pädagogisch-didaktischen Grundsätzen ausgewählt und umgestaltet werden. Neben dieser Fixierung des selbständigen Standpunktes bietet die Abhandlung noch mancherlei kritische Bemerkungen, über den logisch-psychologischen Unterricht, der die Form und den Inhalt vom Hochschulunterricht übernommen habe und den Schülern wenig zu bieten vermöge, über den philosophisch gerichteten Unterricht der Einzelfächer, von dem der Verfasser urteilt, daß es in der Tat fraglich sei, 'ob man schlechthin jedem Unterrichtsfach empfehlen darf, sich bei jeder Gelegenheit auf philosophische Belehrungen einzulassen, ob den Schülern und dem Gegenstande des besonderen Faches damit in jedem Falle gedient ist und ob sich immer oder auch nur oftmals die philosophisch geschulten Lehrer finden werden', er bespricht die Bedeutung der Lektüre Platonischer und Ciceronianischer Schriften, der ästhetischen Schriften Schillers, denen er einige Lessingsche vorziehen will, er schätzt den Wert philosophischer Lesestücke in den deutschen Lesebüchern nicht gar zu hoch ein, er erörtert endlich die Zweckmäßigkeit gewisser Vorschläge für die Ausgestaltung eines selbständigen philosophischen Kursus, um am Schluß seiner Besprechung noch einmal als einzig verheißungsvoll den Weg zu bezeichnen, 'die in der Erfahrung und im Unterricht gegebenen Begriffe zu einer Gesamtanschauung zu vereinigen und sie in ein System zu bringen, das die Schulwissenschaften abschließt und dem weiteren wissenschaftlichen Studium zum Ausgangspunkt dient'. — Der Vorschlag erscheint für die Zukunft sehr bedeutsam. Zunächst fehlt zu seiner Verwirklichung freilich so gut wie alles. Denn wenn auf Schulte-Tigges Werk als auf eine Vorarbeit hingewiesen wird, so ist diese doch einmal durchaus einseitig, da nur die Naturwissenschaften in Betracht gezogen sind, und so sehr der Forderung Genüge geleistet scheint, daß aus der Anschauung von den einzelnen Schulwissenschaften her zu den allgemeinen Gesichtspunkten und Gedanken emporgestiegen werden solle, so würde man bei näherer Prüfung der Arbeit doch an vielen Stellen noch das Gegenteil, die Einzelwissenschaften als Erläuterungsmittel der allgemeinen Lehren, benutzt finden. Wohl aber wäre es

der Mühe wert, den Versuch einer derartigen Bearbeitung der Schulwissenschaften bewußt und grundsätzlich zu unternehmen. Leicht ist er nicht, denn er fordert einen Mann, der nicht nur diese Wissenschaften alle als solche wenigstens in ihren Elementen, sondern der sie auch schulmäßig, d. h. in ihrer Methodik beherrscht. Die Schwierigkeit wird nicht abschrecken, wenn die Erkenntnis der Richtigkeit des Verfahrens vorhanden ist, dem unvollkommenen Versuch wird ein besserer folgen. Es ist die Besorgnis laut geworden, das Unternehmen könnte dazu führen, so etwas wie eine approbierte Königl. preußische Staatsschulphilosophie ins Dasein zu führen. Eine unnötige Sorge, meine ich, eines freiheitsdürstenden Gemütes, das reaktionäre Gespenster sich vortäuscht. Gerade dieser Weg erscheint am meisten geeignet, die Vorteile eines zusammenfassenden philosophischen Unterrichts zu gewähren und die Gefahr zu vermeiden, durch tendenziöse Hervorhebung eines bestimmten Standpunktes — ein tendenziös freisinnig-aufgeklärter wäre ebenso zu verwerfen wie ein reaktionärer — seiner Erfolge verlustig zu gehen.

Lenkt also der Gedanke, den Rausch ausgesprochen hat, die Entwicklung der Frage vielleicht in eine etwas andere Richtung, so zeigt unsere Übersicht übrigens die Vertretung der schon früher gekennzeichneten Standpunkte, die freilich in dem Hauptpunkte, in der Forderung eines besonderen Unterrichts in der philosophischen Propädeutik, fast einstimmig zusammentreffen. Über die Gestaltung dieses Unterrichts, über die Stellung im Lehrplan, über die Auswahl und Anordnung des Stoffes herrscht Meinungsverschiedenheit. Es ist nicht nötig, daß diese so bald zu einer Harmonie sich wandle. Es wird zum Besten der Sache sein, wenn die Möglichkeit zu recht verschiedenartiger Ausgestaltung gegeben bleibt.

ZUR GESCHICHTE DER NEUEREN SPRACHEN[1])

Von Otto Boerner und Ernst Stiehler

Wie ein Blick in die heutigen Lehrpläne der höheren Schulen Deutschlands dartut, sollen die neueren Sprachen in denselben nicht ausschließlich ihres praktischen Nutzens wegen betrieben werden, sondern vielmehr als wichtige Bildungsmittel des erziehenden Unterrichts.[2]) Hat es die formale Seite desselben hauptsächlich mit der Verstandesbildung zu tun, so soll das materielle Element besonders Gemüt und Willen bilden. In diesem höheren Ziele nun unterscheidet sich der gegenwärtige Betrieb des neusprachlichen Unterrichts auf den höheren Lehranstalten wesentlich von dem der früheren Jahrhunderte, welcher fast ausschließlich den praktischen Nutzen im Auge hatte. Damit steht nicht in Widerspruch, daß auch der heutige französische und englische Schulunterricht dringenden praktischen Forderungen der Neuzeit hat große Zugeständnisse machen und Ziel und Methode dementsprechend einrichten müssen.

Die sogenannte 'Reformbewegung', die dadurch hervorgerufen und noch nicht völlig zum Abschluß gekommen ist, läßt sich am besten verstehen, wenn man einen Blick auf die geschichtliche Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in Deutschland wirft. Wiewohl derselbe in den höheren Lehranstalten erst in der zweiten Hälfte des XVII. Jahrh. einsetzt und da auch nur zunächst für das Französische — das Englische kommt als Unterrichtsfach erst Mitte des XVIII. Jahrh. in Betracht[3]) —, so müssen wir doch in die frühere Zeit zurückgreifen, wenn wir die Entwicklung der Methode verstehen wollen, die ja für den gesamten Unterrichtsbetrieb von ausschlaggebender Bedeutung ist, mag sie nun im Schul- oder im Privatunterrichte angewendet werden, denn mehr oder weniger wird sie immer von dem einen auf den an-

---

[1]) Der Aufsatz sollte ursprünglich als Einleitung zu der im 'Handbuch für Lehrer höherer Schulen' enthaltenen Abhandlung 'Französisch und Englisch' dienen.

[2]) Vgl. u. a. Hummel, Der Wert der neueren Sprachen als Bildungsmittel. Programm Leipzig, Fock 1879. — Ewald, Die neueren Sprachen als Bildungsmittel. Rüdesheim, R.-P.-G. 1889.

[3]) Vgl. die wertvollen Abhandlungen von A. Lehmann, Der neusprachl. Unterricht im XVII. und XVIII. Jahrh., insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit, Programmm der Annenschule, Dresden 1904, und K. Dorfeld, Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland, Programm des Großh. Gymnasium zu Gießen, 1891/92.

deren übertragen werden. Betrachten wir zunächst die Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts in Deutschland bis gegen das Ende des XVII. Jahrh., etwa bis 1680.

I. Der neusprachliche Unterricht in Deutschland bis 1680

Französisch sprach man in Deutschland schon im XII. Jahrh. Der deutsche Adel, den die Kreuzzüge mit dem französischen zusammengeführt hatten, wußte das feine Benehmen der französischen Ritter und ihre Sprache zu schätzen. So wurde es nach den Kreuzzügen in Deutschland Sitte, junge Adlige behufs Ausbildung in der französischen Sprache nach Frankreich zu senden oder ihnen einen Hofmeister zu geben, der sie im Französischen unterrichtete. Das Englische kommt vor Ende des XVI. Jahrh. auch in dieser Beziehung nicht in Betracht, da es vor der Zeit Elisabeths kaum Berührungspunkte zwischen der Insel und dem Festlande gab. Wenn nun auch nur wenige Deutsche die französische Sprache zu jener Zeit beherrscht haben mögen, so war sie vielen mittelhochdeutschen Dichtern, z. B. Wolfram von Eschenbach, Hartmann von Aue, Gottfried von Straßburg u. s. w. doch so geläufig, daß diese nach französischen Vorlagen dichten konnten. Geschäftliche Verbindungen führten schon damals dazu, die französische Sprache zu erlernen[1]), und auch später ließen deutsche Fürsten ihren Söhnen französischen Unterricht geben. — So wurde Joachim, Sohn des Kurfürsten von Brandenburg Joachim des Großen, durch den Historiker Johann Cario in den neueren Sprachen unterrichtet[2]), Johann Georg, der Vetter des bayrischen Herzogs Wolfgang, durch Pilotus, der 1550 eine französische Grammatik für Deutsche schrieb; Joannes Garnerius, der Verfasser der Institutio gallicae linguae, etc. 1558, war Lehrer der hessischen Prinzen; und De la Faye schrieb Anfang des XVII. Jahrh. seine Dialoge 'composez pour l'usage des Princes et Ducs de Saxe, Juliers, Cleve et des Monts'. Auslandsreisen und Aufenthalt an fremden Höfen waren ein wichtiges Bildungsmittel bis in die Neuzeit hinein; der französische Hof war besonders gesucht, denn wie früher, sagt Dorfeld (a. a. O. S. 3), so glaubte man auch im XV. und XVI. Jahrh.:

que tousjours a esté
France la flours et la purté
d'armes, d'onnour, de gentillece.
de courtoisie et de largece;
ce est la touche et l'examplaire
de ce c'on doit laissier et faire.[3])

[1]) Vgl. 'Der gute Gerhard' von Rud. von Ems, ed. M. Haupt, Leipzig 1840, 1351 ff.:

Dô sprach der fürste kurteis
'sagent an, verstât ir franzeis?'
'jâ, herre, mir ist wol erkant
beidiu sprâche und ouch daz lant.'

[2]) Joh. Voigt, Fürstenleben und Fürstensitte im XVI. Jahrh. Raumers Hist. Taschenbuch, 6. Jahrg. 1835, S. 213.

[3]) Adenés li Rois, Li Roumans de Cléomadès, herausg. von van Hasselt 1865. I 9. 245 ff.

Doch war selbst im XVI. Jahrh. nach Dorfeld (a. a. O. S. 3) die Zahl derer, die gerade Frankreich besuchten, im Vergleich zu der Gesamtheit nicht groß und die Kenntnis der französischen Sprache sogar bei Fürsten nicht durchgedrungen. Zur Zeit Luthers war die Kenntnis der französischen Sprache eine große Seltenheit. Die deutschen Fürsten verkehrten mit dem französischen Hofe in ihrer Muttersprache. Karl V., welcher die deutsche Sprache verachtete, zwang jedoch die von ihm besiegten deutschen Fürsten des Schmalkaldischen Bundes, die Unterhandlungen französisch zu führen, und machte so die französische Sprache zur Hof- und Diplomatensprache.[1]) Die sächsischen Prinzen scheinen noch im XVI. und XVII. Jahrh. keinen französischen Unterricht gehabt zu haben, und erst August der Starke unternahm zu seiner Ausbildung eine Reise nach Frankreich und Italien.[2]) Übrigens wurde dieser 'Studienaufenthalt' nicht immer in der richtigen Weise ausgenutzt; im 'Renner' von Hugo von Trimberg (Bamberg 1833), 13390 f. heißt es mit Bezug hierauf:

manger hin ze paris vert,
d' wenik lernet und vil verzert,

und der schon erwähnte Pilotus sagt (Epist. ded. S. 5), es lerne mancher nicht einmal richtig aussprechen.

Da aber nicht alle Adligen ins Ausland gehen konnten, so beschloß man im XVII. Jahrh., eigene Schulen für den Adel zu gründen, und so entstanden die sogenannten Ritterakademien, z. B. in Tübingen, Kassel, Wolfenbüttel, Berlin, Brandenburg, Liegnitz, Erlangen, Hildburghausen, Dresden u. s. w., denn die bestehenden Lateinschulen, in denen noch im XVI. Jahrh. Söhne des Adels unterrichtet wurden[3]), konnten ohne neuere Sprachen die Bedürfnisse des Adels für den Hof- und Staatsdienst nicht befriedigen. An diesen Schulen, die zwar nicht allzulange bestanden, aber als Gymnasien, Kadettenschulen und Polytechniken zum Teil heute noch weiterleben, trat in der Reihe der 'galanten Studien' der Betrieb der neueren Sprachen besonders hervor. An allen waren ein oder mehrere professores linguarum, die das Französische lehrten, wozu bei vielen das Italienische kam; seltener war Spanisch und am seltensten Englisch. Eine der ersten dieser Anstalten ist das 1589 zu Tübingen gegründete Collegium illustre, in welchem man 1606 9 Fürsten, 5 Grafen und 51 Edelleute zählte.[4]) Zehn Jahre später, 1599, wurde in Kassel das Collegium Mauritianum vom Landgrafen Moritz von Hessen gegründet, um den rohen hessischen Adel 'der feineren Sitte und Bildung, wodurch der französische Adel sich auszeichnete, zuzuführen'.[5]) — Aber auch der gebildete Bürgerstand wollte hinter dem Adel nicht zurückbleiben. Schon vor dem Dreißigjährigen Kriege strebte er darnach, sich die Kenntnis einer modernen Sprache, besonders

[1]) Vgl. Wendt, Enzyklopädie des französischen Unterrichts, Hannover 1885, S. 26 ff.

[2]) Vgl. C. Fietz, Prinzenunterricht im XVI. und XVII. Jahrh. Progr. des Realgymnasiums zu Dresden-Neustadt, 1887, S. 6.

[3]) Vgl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Leipzig 1896, I 501 ff.

[4]) Paulsen, a. a. O. I 503. [5]) Paulsen a. a. O. I 504.

der französischen, zu verschaffen. Dorfeld (a. a. O. S. 5, Anm.) bemerkt hierzu, daß der Einfluß des Französischen in Deutschland vor dem Dreißigjährigen Kriege viel zu sehr unterschätzt werde. Von 1671—80 finden wir 161, von 1611—80 bereits 486 französische Bücher in den Meßkatalogen angekündigt. Der reiche Patriziersohn und der junge Kaufmann wollten dem jungen Adligen an Bildung nichts nachgeben, standen ihnen doch die Mittel zur Verfügung. So mußte der Privatunterricht ersetzen, was die Schulen nicht gaben, und das Maîtretum nahm seinen Anfang. Schon 1554 finden wir in Frankfurt a. M. einen französischen Schulmeister George Maupan. Von 1585 ab kommen infolge der Bedrückung der Niederlande durch Alba viele Schulmeister aus Antwerpen (wie Jacques de Voß, Laurentz Alleinz, Georg von Lanen und Cornelius de Ram) nach Frankfurt. Auch die Frau des Bierbrauers Lewardt hatte eine französische Schule. Es erscheinen zahlreiche Grammatiken, auf die wir später kommen werden, meist von diesen '*maistres d'escole*' verfaßt. Das reformierte Kirchenbuch zu Elberfeld von 1599 und 1601 bezeugt einen M. Jacobus Amarix, welcher 'alhie die Kinder frantzosch lehret' (Dorfeld a. a. O. S. 7). In Essen unterrichtete 1603 der französische Schul-, Schreib- und Rechenmeister Potier d'Estain. 1610 wird dem Alexander du Pré erlaubt, in Soest eine Schule zu halten. Philippe Garnier, der Verfasser der Praecepta gallici sermonis, ist Anfang des XVII. Jahrh. in Gießen, dann in Leipzig als Sprachmeister tätig. 1621 nennt sich I. A. von Sumaran als Verfasser eines 'gründlichen Wegweisers' 'der löblichen Landtschafft und fürstl. Hauptstatt München in Bayrn bestelter Sprachmeister'. So blühte wohl der französische Privatunterricht im XVI. und XVII. Jahrh., aber bis Französisch in den Schulen auch nur als wahlfreies Fach Eingang fand, dauerte es noch lange. Nur für Frankfurt a. M. und Cöthen kann Dorfeld (a. a. O. S. 8) Belege beibringen. Aber auch da handelt es sich wohl nur um wahlfreien Unterricht, wenigstens in Frankfurt. Von Cöthen erfahren wir, daß Jean le Clerq, ein Mitarbeiter des Ratichius, 1619 französischen Unterricht am Lehrerseminar gab. Von 1620—1680 hören wir nichts von einer Weiterentwicklung des neusprachlichen Unterrichts, was nach den Leiden, die der Dreißigjährige Krieg über Deutschland heraufbeschworen hatte, ja ganz erklärlich erscheint. Das ändert sich im letzten Viertel des XVII. Jahrh., von dem später die Rede sein wird.

Nach dieser allgemeinen Übersicht fassen wir nun die einzelnen für den neusprachlichen Unterricht bis gegen das Ende des XVII. Jahrh. in Betracht kommenden charakteristischen Merkmale ins Auge. Was zunächst Zweck und Ziel desselben betrifft, so ist bereits angedeutet worden, daß für die ganze ältere Zeit nur der rein praktische Gesichtspunkt in Frage kommt. Sobald man erkannt hatte, daß die neueren Sprachen für die feinere Bildung und für den Verkehr mit anderen Völkern unerläßlich waren, fing man an, sie zu treiben, zunächst das Französische, dann, wie wir sahen, auch das Italienische und Spanische und zuletzt das Englische. Selbstverständlich konnte das Ziel auch nur ein rein praktisches sein: man strebte nach möglichster Beherrschung der Sprache, um sich im Umgang mit den Vertretern

der Fremdsprache oder im fremden Lande selbst verständlich machen zu können. Bei den nach französischen Vorlagen dichtenden Minnesängern kam wohl hier und da einige Literaturkenntnis d. h. Kenntnis einzelner französischer Schriftwerke hinzu; im allgemeinen aber wird die eigentliche Fertigkeit im Sprechen nicht groß gewesen sein bei denen, die nicht selbst in Frankreich gewesen waren.[1]) Sprechfertigkeit, die als einziges Ziel im Mittelalter in Betracht kam, suchte man also zu erreichen, und zwar 1. durch den Aufenthalt im Auslande, wie ihn vornehme Adlige und Fürstensöhne, in späterer Zeit auch reiche Patriziersöhne und vermögende Kaufleute nahmen; 2. im Inlande durch Hofmeister an Fürstenhöfen und in Schlössern und Burgen des Adels; 3. durch Sprachmeister, die sich in Deutschland niederließen und hier Privatunterricht erteilten. Dazu traten, aber zunächst sehr vereinzelt, 4. von Beginn des XVII. Jahrh. an die nur für den Adel bestimmten Ritterakademien, in denen die neueren Sprachen, der Bestimmung dieser Anstalten gemäß, besonders gepflegt wurden.

Die Sprachmeister, von denen wir einzelne bereits oben erwähnt haben, vermittelten also besonders dem gebildeten Bürgerstande die Kenntnis der Fremdsprache. Es waren meist Franzosen, weit seltener Engländer, Leute aller Stände, deren Vergangenheit oft nicht einwandfrei war und die häufig aus sehr triftigen Gründen dem Vaterlande den Rücken gekehrt hatten. Von philologischer Vorbildung konnte natürlich bei ihnen nicht die Rede sein, hatten sie doch vorher meist alles andere, nur nicht Sprachstudien getrieben. Der Unterricht, der freilich oft für eine sehr mangelhafte Besoldung erteilt wurde, erstreckte sich denn auch zunächst nur auf Parlieren, denn grammatische Kenntnisse besaßen diese Leute selbst nicht. Sie priesen dem Publikum die großen Vorteile der Kenntnis der französischen Sprache, um sich selbst Kundschaft zu verschaffen und warfen sich nicht selten gegenseitig Unkenntnis der Sprache und Ungeschick im Unterrichte vor. Cachedenier klagt (1600) über 'die schlechten Lehrer, die da versprächen, was sie selbst nicht einmal könnten'. Ein Anonymus (A. C. M. 1670) erzählt uns von den vielen Sprachmeistern, 'so den Nahmen ohne die that führen' (Dorfeld S. 23).

Auch in der nächsten Periode setzen sich diese Klagen fort, wovon später. In der allerersten Zeit wird also dieser Unterricht ein rein mündliches Verfahren gewesen sein, denn man hatte ja auch noch gar keine Bücher zur Verfügung, also Bonnenfranzösisch; Vorsprechen von seiten des Lehrers und Nachsprechen durch den Schüler war die Hauptsache. Dabei wurden — alles durch das lebendige Wort — die Redensarten des täglichen Lebens mit dem dazu nötigen Wortschatze eingeprägt und das Hauptgewicht auf eine gute,

[1]) Vgl. Wolfram von Eschenbach, Willeh. 237, 3 ff.:

Herbergen ist loschiern genant.
sô vil hân ich der Sprâche erkant.
ein ungefüeger Tschampâneys
kunde vil baz franzeys
dann ich, swiech franzoys spreche.

fließende Anssprache gelegt, die Konversation zwischen Lehrer und Schüler unablässig gepflegt. Geschrieben wurde in dieser frühen Zeit kaum. Es liegt aber auf der Hand, daß man sich auf die Dauer damit nicht begnügen konnte. Als gedruckte Bücher in Umlauf kamen, trat sehr bald die Lektüre in den Unterricht ein; derselbe erlitt also insofern eine Erweiterung, als er nicht mehr ausschließlich das mündliche Verfahren darstellte. So erhält im Laufe des XVI. Jahrh. der neusprachliche Unterricht in Deutschland seine gedruckten Lehrmittel.

Zunächst sind es Grammatiken der französischen Sprache, die nach dem Vorbilde der lateinischen Grammatiken des Mittelalters, besonders Donats Ars grammatica, und in engster Anlehnung an dieselben lateinisch abgefaßt waren, einmal, weil man sich an die französische Fassung noch nicht sogleich wagte, da kein Muster für sie vorhanden war, und sodann, um ihnen größere Verbreitung zu sichern, da die lateinische Sprache als Gelehrtensprache überall gesprochen wurde und man sich mit ihrer Kenntnis gern brüstete. Es ist das Verdienst des Prof. Stengel in Greifswald, sämtliche französischen Grammatiken der älteren Zeit zusammengestellt zu haben unter dem Titel: 'Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des XIV. bis zum Ausgange des XVIII. Jahrh.', Oppeln 1890.[1]) Bis Mitte des XVI. Jahrh. führt Stengel nur neun Grammatiken an; um 1650 beträgt ihre Zahl bereits 100, immer noch meist lateinisch abgefaßt. Es kann nicht der Zweck dieses Abrisses sein, alle diese Grammatiken hier aufzuführen. Es sei in dieser Beziehung auf das obenerwähnte, peinlich genaue Verzeichnis von Stengel, besonders aber auf die ebenfalls schon genannte wertvolle Abhandlung von Lehmann verwiesen, welch letzterer eine große Reihe der neusprachlichen Lehrbücher vom Mittelalter bis zum Ende des XVIII. Jahrh. genau charakterisiert und dem wir in dieser Darstellung meist folgen, soweit nicht die Vorarbeiten von Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschlands, und Dorfelds verdienstvolle Abhandlung in Betracht kommen. An dieser Stelle seien nur die wichtigsten erwähnt, an deren Hand wir zugleich den Unterrichtsbetrieb jener Zeit verfolgen wollen. Die erste lateinisch-französische Grammatik gab 1531 in Paris Jacques del Boï (Dubois) aus Amiens heraus, ein Professor der Medizin, der sich zu seiner Erholung mit sprachlichen Studien befaßte.[2]) Er will die französische Sprache, die ihm roh erscheint, möglichst wieder dem klassischen Idiom nähern. Die erste in französischer Sprache von einem Franzosen geschriebene Grammatik erschien im Jahre 1550 in Paris unter dem Titel: 'Le Tretté de la Grammere françoeze, fet par Louis Meigret Liones', der hierin bereits eine Reform der französischen Orthographie anstrebte. In demselben Jahre gab Pilotus nach Dorfeld (a. a. O. S. 3) die erste für Deutsche bestimmte französische Grammatik heraus.

[1]) Geschriebene Grammatiken gab es schon im XII. Jahrh.

[2]) Vgl. G. Huth, 'Jacques Dubois, Verfasser der ersten latein-französischen Grammatik (1531)', Progr. d. Kgl. Marienstift-Gymn. zu Stettin 1899 (Progr. Nr. 152).

1552 veröffentlichte Noel van Berlemont, Maistre d' Escole à Anvers seinen 'Walschen Schoolmeester'. 1557 hatte Robert Estienne (R. Stephanus) seinen aus Dubois und Meigret kompilierten 'Traicté de la grammaire françoise' erscheinen lassen, im folgenden Jahre gaben Lummé und Joannes Garnerius ihre Grammatiken heraus. Namentlich die letztere, betitelt: Institutio gallicae linguae in usum iuuentutis germanicae ad illustrissimos iuniores principes Landtgrauios Haessiae conscripta, erfreute sich wegen ihrer Kürze (78 Seiten) bis Ende des XVI. Jahrh. großer Beliebtheit.

Im Jahre 1566 erschien zu Köln die Grammatik des Gerard de Vivier oder de Viure, Gantois, 'Maistre d' escole en ceste Ville de Cologne'. Er schrieb damit nicht nur die erste französisch-deutsche Grammatik, sondern er gab auch im Jahre 1574 eine kleine französische Formenlehre (14 Seiten) heraus, die das Wichtigste über Aussprache, Substantive und Fürwörter, regelmäßige und unregelmäßige Zeitwörter in tabellarischer Übersicht, Adverbien und Präpositionen enthält, betitelt: 'Les Fondements de la langue françoise composéz en fauueur des Allemanz'. Hier finden wir also die erste Tabelle der unregelmäßigen Verben. Wenn wir die französischen Grammatiken bis 1680 überblicken, so wären als wichtigste noch zu erwähnen: 1598 die Grammatik des Serreius, 1604 die des Heinrich Doergang, 1607 die zweite Auflage der Grammaire et syntaxe françoise etc. von Charles Maupas, 'chirurgien demeurant en notre ville de Blois', 1613 die Institutiones Linguae Gallicae von Abraham de la Faye, von denen weiter unten noch die Rede sein wird, 1621 der 'Gründliche Wegweiser' des I. A. v. Sumaran, 1634 des Carolus Mulerius Linguae Gallicae Compendiosa Institutio, Lugdini Batavorum, und 1639 die Grammatik des Nathaniel Duez, zuerst französisch, dann lateinisch (1647) und deutsch (1656), eine der verbreitetsten Grammatiken jener Zeit, die namentlich in der deutschen Fassung bis ins XVIII. Jahrh. zahlreiche Neuauflagen erlebte.

Erwähnen wir noch aus der zweiten Hälfte des XVII. Jahrh. Laurent Chifflet, De la Compagnie de Jésus mit seiner nur französisch geschriebenen, in verschiedenen Fassungen erschienenen 'Grammaire Françoise', Antwerpen 1659, die nach Lehmann auch in Deutschland viele Verehrer fand, so hätten wir die hauptsächlichsten grammatischen Werke bis 1675 berührt.

Wenn wir diese Grammatiken überblicken, so haben sie alle einen großen Vorzug, sie sind kurz, oft zu kurz, und beschränken sich in der Hauptsache auf die Behandlung der Schriftzeichen, der Aussprache und der Formenlehre. Die Syntax wird in den ältesten französischen Grammatiken entweder überhaupt nicht behandelt, wie bei Dubois, Maigret und J. Garnerius, oder nur nebenbei in Verbindung mit den einzelnen Wortarten, wie bei Maupas. Erst die Ausgabe von 1679 der Grammatik von Duez weist eine eigene, aber sehr dürftige Syntax auf, die, wie Lehmann (a. a. O. S. 15) meint, 'selbst dem begeistertsten Reformer nicht genügen dürfte'.

Ehe wir die weiteren französischen Lehrmittel betrachten, die in dieser Zeit bis 1675 entstanden und in Deutschland in Gebrauch genommen wurden,

wollen wir uns zunächst einmal nach dem Englischen umsehen. Diese Sprache kommt zwar als Unterrichtsfach für Deutschland erst von der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrh. an in Betracht, aber Lehrbücher, d. h. Grammatiken, die ausdrücklich für die Fremden bestimmt sind, haben wir schon im XVI. Jahrh. wie in Frankreich.[1]) Bereits 1552 erschien Richard Mulcasters grammatische Arbeit: 'The first part of the Elementarie, which entreateth chieflie of the right writing of our English Tong'. Das erste englische grammatische Werk ist also im Gegensatze zur ersten französischen Grammatik nicht lateinisch, sondern englisch abgefaßt. Doch schon im Jahre 1568 erschien in Paris eine lateinisch geschriebene Grammatik von Sir Thomas Smith: De recta et emendata linguae anglicauae scriptione dialogus, die aber ausschließlich die Orthographie behandelt. Im Jahre 1580 veröffentlichte William Bullokar sein 'Book at large for the Amendment of Orthographie for English Speech', in welchem Werke er den Wert einer phonetischen Rechtschreibung darlegt. Daraus entstand 1586 seine ebenfalls englisch geschriebene 'Bref Grammar for English', die erste eigentlich englische Grammatik. 1593 erscheint sodann eine gelehrte lateinisch geschriebene Grammatik der englischen Sprache: Grammatica Britannia in vsum eius Linguae Studiosorum, Henrico Salesburico, Denbighiensi Autore. Sie wird abgelöst durch die bald nach 1617 englisch geschriebene Grammatik von Alexander Hume: 'Of the Orthographie and Congruitie of the Britain Tongue; A Treates, noe shorter then necessarie, for the Schooles'. Sie ist Jakob I. gewidmet, von dem der Verfasser 'eine kräftige Unterstützung erwartet in den Bestrebungen, die große Unsicherheit, die in seiner Muttersprache besonders in Bezug auf Orthographie vorherrschte, zu beseitigen' (Wüllenweber a. a. O. S. 7). Zwei Jahre darauf, 1619, folgt in lateinischer Sprache die Grammatik von Alexander Gil unter dem Titel: Logonomia Anglicana, Qua Gentis sermo facilius addiscitur. Conscripta ab Alexandro Gil, Paulinae Scholae Magistro Primario Londini 1619. Auch er will, wie Hume, den Fehlern steuern, welche sich besonders in die Orthographie und Aussprache eingeschlichen haben. Er hat bereits die große Bedeutung der englischen Sprache erkannt. 'Leider sprechen andere Völker von der schönen und edlen englischen Sprache noch als von einer barbarischen, und doch ist keine andere Sprache mehr dazu geeignet, eine Weltsprache zu werden, als gerade die englische (Wüllenweber a. a. O. S. 7). Im Jahre 1633 erschien in Oxford Charles Butlers 'English Grammar, or the Institution of Letters, Syllables and Words in the English tongue, Whereunto is annexed an Index of Words Like and Unlike, printed by William Turner for the Author'. Auch Butler, der die englische Sprache für eine der ältesten der Erde hält und meint, sie könne sich in Bezug auf 'Copiousnesse' und 'Elegancie' mit dem Griechischen messen,

[1]) Über diese ältesten englischen Grammatiken vgl. neben den einschlägigen Fachwerken besonders: Wüllenweber, Beiträge zur Geschichte der englischen Grammatik. Wissenschaftliche Beilage zum Programm der dritten höheren Bürgerschule zu Berlin 1892. Programm Nr. 110.

klagt über die damals noch so unsichere Orthographie. Sein Index of Words Like and Unlike enthält eine völlig neue phonetische Schreibweise. Fünf Jahre nach seinem Tode, im Jahre 1640, erschien Ben Jonsons Grammatik: 'The English Grammar made by Ben Jonson for the benefit of all strangers'. Sie ist, wie Wüllenweber nachweist (a. a. O. S. 8) nicht durchweg englisch und lateinisch geschrieben; der begleitende lateinische Text reicht nur bis zum fünften Kapitel. Auch ist sie nicht ausschließlich für Fremde bestimmt, wie Elze[1]) annimmt, sonst würde Jonson nicht sagen: '*we ripen the wit of our children and youth sooner by it and advance their knowledge*'. Die englische Sprache pflegte man damals noch im Auslande im Gegensatze zur französischen als ein barbarisches und rohes Idiom hinzustellen, wie wir aus der Klage Alex. Gils sahen. Auch Jonson verteidigt seine Muttersprache gegen diesen Vorwurf und sagt (Wüllenweber a. a. O. S. 8): '*Our tongue may be made equal to those of the renowned countries Italy and Greece.*'

Die berühmteste der englischen Grammatiken des XVII. Jahrh. ist die 1653 in Oxford erschienene, lateinisch geschriebene Grammatik des John Wallis, der damals Keeper of the University Archives in Oxford war. Sie trägt den Titel: Joannis Wallisii Grammatica Linguae Anglicanae. Cui praefigitur De Loquela, sive de Sonorum omnium loquelarium formatione, Tractatus Grammatico-Physicus.' Lateinisch schrieb Wallis seine Grammatik wegen der 'exteri', die er dadurch für das Studium der englischen Sprache gewinnen wollte, 'welche sie für zu schwer hielten, welche aber die leichteste aller Sprachen sei; es komme nur auf die richtige Lehrmethode an' (Wüllenweber a. a. O. S. 10). Seiner Grammatik geht ein Tractatus Prooeminalis voraus, der von der Lautbildung handelt, und eine Praxis Grammatica schließt sich ihr an, eine Art Lesebuch, welches The Lord's Prayer, The Apostle's Creed und eine Schnurre enthält, das erste derartige Beispiel eines Lesebuches im Anschluß an die Grammatik, freilich sehr dürftiger Natur.

Erwähnen wir noch kurz die 1653 in zweiter Auflage (die erste war nicht festzustellen) erschienene Grammatik Walkers: 'Treatise of English Particles' und die grammatische Abhandlung des Bishop Wilkins aus dem Jahre 1668: 'Essay towards a Real Character, And a Philosophical Language', sowie die unseren Zeitraum (—1680) um nur wenige Jahre überschreitende englische Grammatik von C. Cooper, A. M., so sind wir mit den Lehrmitteln, d. h. für jene Zeit mit den Grammatiken der englischen Sprache am Ende angelangt. Der Berührungspunkte zwischen dem Festlande und England waren eben damals noch sehr wenige.[2]) Es gingen wohl Deutsche nach England hinüber, aber es kamen noch wenig Engländer nach Deutschland.

Was ersehen wir nun aus den angeführten französischen und englischen

[1]) Grundriß der englischen Philologie, Halle 1887.

[2]) Den Zweck, die Engländer fremde Sprachen zu lehren, hatten Palsgraves Grammatik: Lesclaircissement de la langue francoyse, London 1536, welche trotz des französischen Titels englisch geschrieben ist, und die für das Studium des Lateinischen bestimmte sogenannte King's Grammar.

Grammatiken? Einmal, daß man mit der Ausdehnung des fremdsprachlichen Unterrichts notwendigerweise zu gedruckten Hilfsmitteln greifen mußte — das bloße Parlieren und Konversieren genügte auf die Dauer nicht; außerdem waren auch nicht immer Nationalfranzosen[1]) zur Hand — zweitens, daß mit der Schöpfung gedruckter neusprachlicher Lehrmittel auch der Streit um die Methode begann und beginnen mußte. Zunächst sind die französischen und englischen Grammatiken, in fast sklavischer Anlehnung an die mittelalterlichen lateinischen, aus zwingenden Gründen, mit ganz wenig Ausnahmen, lateinisch abgefaßt: in der eigenen Sprache hatte man keine Vorbilder, in der lateinischen aber ganz vortreffliche — es war also viel leichter, eine lateinisch-französische als eine französisch-französische oder deutsch-französische Grammatik zu schreiben —, sodann aber galt es für gelehrter, lateinisch zu schreiben[2]); endlich fanden die lateinisch geschriebenen Werke in jener Zeit eine viel größere Verbreitung, weil man Lateinisch überall verstand. Während nun im allgemeinen in den damaligen französischen Grammatiken größere Einheitlichkeit und Klarheit in den grammatischen Begriffen herrscht als in den englischen[3]), tritt in den letzteren das Bestreben, auf dem Gebiete der Lautlehre und Orthographie Wandel zu schaffen, zielbewußter hervor als in den ersteren. Charakterisieren wir zunächst kurz die wichtigsten englischen Grammatiken.

Humes Grammatik zerfällt in Orthographie und Congruitie, d. i. Laut- und Formenlehre, letztere mit gelegentlichen syntaktischen Bemerkungen. Gil unterscheidet in seinen Logonomia vier Teile: Grammatica oder die Lehre vom Gebrauch der Schriftzeichen, Etymologia, Syntax, welche jedoch nur einige Abweichungen vom Lateinischen enthält, und Prosodia. Ben Jonson unterscheidet nur zwei Teile: Etymology, 'that is the true notion of words', und Syntax, 'the right ordering of them'. In der Etymology behandelt er Laut- und Formenlehre zusammen; seine Syntax enthält manches in die Formenlehre Gehörige, 'das Ergebnis einer unnatürlichen Übertragung der lateinischen grammatischen Begriffe auf das Englische' (Wüllenweber a. a. O. S. 9). Noch wunderlicher ist die Einteilung bei Butler. Seine Grammatik zerfällt in vier Kapitel: 1. Rechtschreibung, 2. Silben und Silbentrennung, 3. Wortlehre, 4. Akzent und Interpunktion. Ebenso eigentümlich ist die Einteilung bei Wallis, welcher im 1. Kapitel Konsonanten, Vokale und Diphthonge, im 2. bis 13. Kapitel die einzelnen Wortklassen, im 14. die Etymologie, d. h. Wortbildung, und im 15. die Poesis behandelt. Die Syntax als eigenes Kapitel

[1]) Englische Sprachmeister hat es in Deutschland nicht gegeben.

[2]) So sagt Charles Maupas (Lehmann a. a. O. S. 8) ausdrücklich, er habe seine Grammatik nur deswegen nicht lateinisch, sondern französisch abgefaßt, weil sie zugleich als Lesebuch Verwendung finden solle. Mehr Mühe würde es ihm auch nicht gemacht haben, sie lateinisch zu schreiben.

[3]) Noch 1890 beklagte nach Wüllenweber (S. 17, Anm. 3 Rev. A. R. Vardy in der 'Conference of the Teaching of Modern Languages' in Cheltenham die große Verwirrung die bezüglich der grammatischen Bezeichnungen in England vorherrsche.

fehlt, einzelne syntaktische Regeln sind in der Formenlehre zerstreut. Walker behandelt nicht die ganze Grammatik, sondern nur die Particles, aus deren Unkenntnis die vielen 'Barbarisms' der 'Young Learners des Lateinischen' entstünden, z. B. *I am to go to London: Sum ire ad Londinum; He was angry at me for it: Irascebatur apud me nam it* (Wüllenweber S. 10). Aber Walker ist sich über den Begriff der Partikel selbst nicht klar, denn in dem Satze: *My father, being a man, loveth me a child*, hält er *being* für eine Partikel. In Bishop Wilkins Essay u. s. w. endlich kommt nur der Abschnitt: The Instituted and Particular Grammar als eigentliche Grammatik in Betracht, die in Etymology, Syntax und Orthography zerfällt. Seine Etymology ist nach Wüllenweber (S. 11) eine gekünstelte Schematisierung der Wörter überhaupt, nicht eine englische Formenlehre im besonderen; die Syntax besteht nur aus einem Kapitel und spricht fast ausschließlich von Wortstellung und Akzent. — Ist bei diesen Grammatikern schon die Einteilung der Grammatik überhaupt verfehlt, so laufen im einzelnen die sonderbarsten grammatischen Irrungen bezüglich der englischen Sprache unter, z. B. über den Begriff des Artikels, der Deklination, über die Steigerung des Adjektivs, über das Pronomen, das Verbum. Hier nur einige Kuriosa.

Da man im Lateinischen keinen Artikel kannte, so wird er von diesen Grammatikern meist ganz mit Stillschweigen übergangen. Die Steigerung des Adjektivs mit er und est behandelt Ben Jonson in der Formenlehre, die mit more und most in der Syntax; Gil ist der einzige, der das Zahlwort als besondere Art des Adjektivs anführt. Butler unterscheidet wie beim Substantiv so auch beim Verbum zwei Kasus, Casus Rectus und Casus Obliquus. Hume spricht noch mit keiner Silbe vom unregelmäßigen Verbum.

Wie bereits erwähnt, war diesen Grammatikern mehr an der Regelung der Aussprache und Orthographie gelegen. Im Jahre 1611 war die revidierte Bibelübersetzung, die sogenannte James Bible erschienen, durch die eine Einheitlichkeit in der englischen Rechtschreibung begründet wurde, aber davon konnten Hume, Gil, Jonson und Butler noch nicht berührt werden. Sie klagen denn alle in beredter Weise über die große Unsicherheit in der Aussprache und Schreibung und erhoffen teilweise Abhilfe vom Könige. '*Some write the words according to the new sound, and some, for antiquities sake, doe keepe the old writing, which uncertaintie is as troublesome to the novice reader, as to the writer*', sagt Butler (Wüllenweber S. 9), indem er hinzufügt, daß der englischen Sprache zur Vollkommenheit nur fehle: '*a true and constant writing*'. Die Anläufe, die die englischen Grammatiker zu einer Reform der Aussprache und der Orthographie unternehmen, sind durchaus nicht zu unterschätzen und überragen die ihrer französischen Kollegen dieser Zeit um ein beträchtliches. Schon Hume führt aus, 'jeder Laut müsse durch ein besonderes Schriftzeichen bezeichnet werden, und jedes Schriftzeichen dürfte nur einen Laut darstellen' (Wüllenweber S. 13), allein er bleibt bei seinen Verbesserungsvorschlägen auf halbem Wege stehen. Gil, den Ellis in seinem Werke als die beste Autorität für die Aussprache der gebildeteren Klassen zur Zeit Shakespeares bezeichnet,

wendete eine phonetische Schreibweise an, zu der er durch die *'exteri'*, die die Sprache erlernen wollten, veranlaßt wurde. Einen weiteren Schritt tat Butler, einer der bedeutendsten Phonetiker jener Zeit. Er will die alte Aussprache aufgeben, wenn sie in den gebildeten Kreisen aufgegeben sei. Wie Gil, nimmt er Rücksicht auf 'Derivatio, Mos receptus und Dialectus'; wie dieser unterscheidet er z. B. *our* unser, von *'ouer* die Stunde. Er tadelt wie Hume die unberechtigte Vorliebe der Engländer für den *French dialect.* Seine Grammatik ist völlig in den von ihm vorgeschlagenen *'New characters'* geschrieben.

Für Ben Jonson bildete die Orthographie keinen besonderen Teil der Grammatik. Phonetische Zeichen wendet er nicht an. Seine Vorliebe für das Lateinische spielt ihm auch hier manchen Streich. Ganz besonders haßt er die Buchstaben *c* und *qu.* 'Der Buchstabe *c* ist seiner Natur nach weder Männchen noch Weibchen, ein Monstrum, nicht ein Buchstabe, ein Produkt der Unwissenheit, nicht der Kunst, bald *serpens*, bald *cornix.*' Ebenso schlecht ist er auf *q* zu sprechen: 'Die Angelsachsen kannten dieses störende *q* mit seiner Aufwartefrau *u* nicht; sie schrieben *kuail, kuest*, bis Jll Custom dieses *qu* in unsere Sprache hineinnötigte und wir zu schreiben begannen *quality, quantity.* Dieses *q* ist eine Bettlerin, eine Sklavin, eine *manca decrepita*; ohne *u* vermag es nichts, mit ihm nicht mehr wie das einfache *k*' (Wüllenweber S. 14). Ist Gill nach Ellis' Behauptung für die Orthographie und Aussprache der Mitte des XVI. Jahrh., Butler für die der letzten Hälfte desselben maßgebend, so neigt Ben Jonson mehr dem Gebrauche des XVII. Jahrh. zu.

Obwohl die beste Autorität für die Mitte des XVII. Jahrh., hat doch Wallis ein eigenes phonetisches System nicht versucht. Er behandelt die Bedeutung der einzelnen Schriftzeichen mit großer Sicherheit; allerdings befand er sich seinen Vorgängern gegenüber insofern in einem großem Vorteil, als er sich auf die beste Autorität, die revidierte Bibelübersetzung von 1611 stützen konnte, durch welche der vielbeklagten *'uncertaintie of orthography'* gesteuert wurde, und welche die Grundlage für die heutige englische Grammatik bildet.

Auch in Frankreich versuchten die Grammatiker des XVI. Jahrh. eine Reform der Orthographie; der erste Franzose, der eine französische Grammatik in seiner Muttersprache abfaßte, Louis Meigret, wandte auch die phonetische Schreibweise an und eilte so seiner Zeit weit voraus ('Le Tretté de la Grammere françoeze, fet par Louis Meigret Liones' Paris 1550). An anderen Versuchen, die Orthographie zu reformieren, fehlte es durchaus nicht. Dies geschah z. B. von Pelletier, Henri Estienne und Pierre de la Ramée. Das waren Theoretiker; die praktischen Grammatiker beschäftigten sich im allgemeinen mehr mit der Aussprache als mit der Orthographie.[1]) Die Gram-

[1]) Vgl. hierüber: Thurot, De la prononciation française depuis le commencement du XVIe siècle d'après les témoignages des grammairiens, Paris 1881, sodann Darmesteter et Hatzfeld, Le seizième siècle en France, Tableau de la littérature et de la langue etc. Paris 1878.

matiken, die zu jener Zeit, wie schon erwähnt, noch kurz sind, bringen nur wenig über die Lautlehre; ihre Verfasser weisen auf den '*usus*' d. h. die praktische Anwendung hin, z. B. Joannes Garnerius, der da sagt (Lehmann S. 7): '*Usus enim, frequens et assidua lectio, haec omnia facile indicabant*'. Was ist das anderes als unablässiges, richtiges Vorsprechen von seiten des Lehrers? Ganz wie heute wurde also diese Forderung auch damals schon von den Praktikern erhoben, das lebendige Wort des Lehrers spielte zu jener Zeit genau dieselbe gewichtige Rolle wie heute wieder. 'Eine gute Aussprache', sagt Chifflet, 'kann man nur erzielen durch das Ohr, die Augen genügen dazu nicht' (Lehmann S. 15). Maupas übt die Aussprache beim Lesen der Grammatik selbst (Lehmann S. 8), und Cachedenier sagt, man solle den Lernenden nicht lange mit Leseübungen (in der Grammatik) quälen (Lehmann S. 5). Etwas ausführlicher behandelt Nath. Duez die französische Aussprache in der deutschen Ausgabe seiner französischen Grammatik von 1679; sie umfaßt hier 50 Seiten, während die Formenlehre auf 121 und die Syntax auf 11 Seiten beschränkt ist. Er gibt zunächst eine 'Kurze Anweisung, wie man die Frantzösische Sprach lesen und außsprechen soll', dann folgen Regeln über stumme Laute und gute, durch treffliche Beispiele erläuterte Hinweise auf genau zu unterscheidende Konsonanten (*b* und *p*, *d* und *t*, *v* und *f*, *g* und *c*, *g* und *ch*). Die Sprachmeister jener Zeit verfehlen übrigens nicht, die Fremden für die Reise auf diejenigen Orte Frankreichs aufmerksam zu machen, in denen die französische Aussprache am reinsten sei, und empfehlen außer Paris besonders Blois, welches zahlreiche Sprachmeister lieferte, Orléans, Rouen, Calais und Dieppe Denn, sagt Philippe Garnier in seinen Dialogen: '*La prononciation est la principale, la plus nécessaire et requise chose qui soit en la langue Françoise*' (Lehmann S. 15), und spricht sich abfällig über die Aussprache der Lothringer, Savoyarden und Niederburgunder aus.

Nachdem sich einmal das Bedürfnis gedruckter Lehrbücher in den Fremdsprachen herausgestellt hatte, konnte ein systematischer Betrieb der Grammatik nicht ausbleiben. Indes geben uns meist nur die Verfasser der französischen Grammatiken jener Zeit methodische Winke, die der englischen schweigen darüber. Im allgemeinen aber faßte man sich im grammatischen Betriebe noch kurz und nahm nur das Notwendigste aus der Formenlehre und Syntax durch. Man wollte eben, wie heute wieder die radikalen Reformer, die Sprache hauptsächlich '*per usum*' oder '*par routine*' lehren, und Lubinus[1]) empfiehlt im Jahre 1614 dieses Verfahren ausdrücklich für den lateinischen Unterricht, indem er auf den Betrieb der neueren Sprachen hinweist, wobei er auch die Verwendung von Bildern für den Sprachunterricht vorschlägt. Schon damals entbrannte der Methodenstreit. Während die einen glaubten, geborene Franzosen könnten der deutschen Jugend ihre Sprache auch ohne besondere grammatische Unterweisung, d. h. nur

[1]) Epistula praeliminaris etc. an den Herzog Philipp von Pommern (vgl. Paulsen, Geschichte des gel. U. Leipzig 1890, I 470).

durch Konversation und Auswendiglernenlassen von Redensarten, beibringen, hielten es andere für unbedingt notwendig, zur Erlernung der Sprache Grammatik zu treiben, so Martin Cachedenier, der in der Vorrede zu seiner 1600 erschienenen 'Introductio ad Linguam Gallicam' ausführt, daß er 'in seiner Grammatik einen sicheren Grund schaffen wolle, auf dem dann weitergebaut werden könne. Nicht lange solle man die Lernenden mit Leseübungen quälen, sondern sofort an die Grammatik herangehen, auch nur die Hauptsachen daraus lernen lassen und an kurzen Beispielen einüben' (Lehmann S. 5). Ganz ähnlich verlangt Chifflet, daß man gleich vom ersten Tage an mit dem Erlernen der französischen Grammatik beginnen soll (Lehmann S. 16). Auch Maupas hält den systematischen Betrieb der Grammatik für notwendig. Die Fremden, meint er, die ohne Grammatik nur durch Umgang mit Franzosen die französische Sprache in Frankreich erlernen wollten, machten sich nur lächerlich (Lehmann S. 8).

Übten so eine Reihe von Sprachmeistern an der Hand ihrer eigenen Lehrbücher die Formenlehre mehr oder weniger systematisch ein, so blieb die Syntax meist dem *usus* oder der *routine* überlassen. In den Grammatiken der damaligen Zeit war sie in der Regel sehr dürftig behandelt. Dubois, Meigret, J. Garnerius haben gar keine Syntax, Maupas und Duez behandeln sie zusammen mit den Wortarten, ebenso Hume, Butler und Wallis[1]), Gils Syntax enthält nur einige Abweichungen des Englischen vom Lateinischen.

Nun hat aber aus der Grammatik allein noch keiner eine Sprache sprechen und schreiben gelernt. Je ausgedehnter der Unterrichtsbetrieb wurde (wenn es sich zunächst auch nur um Privatunterricht handelte), um so mehr mußte das Bedürfnis hervortreten, neben der Grammatik gedruckte Hilfsmittel zu besitzen, die den übrigen Anforderungen genügten, um eine Fremdsprache mit Erfolg zu lernen. Auch konnte das bloße Parlieren und Konversieren ohne jeglichen Anhalt an ein festes Lehrmittel auf die Dauer nicht befriedigen. Sodann gab es auch Sprachmeister genug, die ohne gedruckte Hilfsmittel nichts Rechtes im Unterrichte anzufangen wußten. Schließlich lag es für die Verfasser von Grammatiken nahe, weitere den Sprachunterricht fördernde Werke zu schaffen. So sehen wir denn, wie allmählich die Grammatiken zunächst erweitert werden durch das Hinzutreten von Wörterverzeichnissen, die nach Gruppen geordnet sind und in jener Zeit gern als 'Nomenklaturen' bezeichnet werden; ferner durch Anfügung von Gesprächen, Sprichwörtersammlungen, Musterbriefen, Anweisungen zur Abfassung von Briefen, Listen von Gallizismen u. s. w., mit anderen Worten, wie man immer mehr danach strebte, die Grammatik zu einem Lehrbuche umzugestalten, d. h. sie so auszubauen, daß sie allen Anforderungen der theoretischen und praktischen Erlernung der Sprache genüge. Die hervorragendste Stelle nehmen bald die Gesprächs-

[1]) Lehmanns Behauptung, Wallis habe die Syntax überhaupt nicht behandelt, steht im Widerspruche zu Wüllenweber (a. a. O. S. 17), der da sagt: 'Eine besondere Syntax schrieb Wallis nicht, wohl finden wir in der Formenlehre syntaktische Regeln.'

sammlungen ein, die erst der Grammatik beigegeben, später getrennt von derselben erscheinen und sich durchweg auf die Vorkommnisse des täglichen Lebens beziehen, da man zu jener Zeit einzig und allein das praktische Ziel im Auge hatte, den Lernenden zu befähigen, sich in allen Lebenslagen in der Fremdsprache zurechtzufinden. So finden sie sich mit der Grammatik vereinigt bei Abraham de la Faye (Jena 1613), französisch und deutsch, nicht, ohne auf dem Titel gebührend angepriesen zu werden, wie es denn die Verfasser der Lehrbücher jener Zeit an Reklame überhaupt nicht fehlen lassen: 'Institutiones Linguae Gallicae oder gründliche Unterweisung der Frantzösischen Sprach, sampt etzlichen schönen Gesprächen und sönderbarer Nomenclatur, den Deutschen und Frantzosen zur Erlernung beyder Sprachen dienlich.' Die Gespräche oder Colloques, Dialogues, Propos u. s. w. genannt, wurden meist in mehreren Sprachen abgefaßt, damit sie nebeneinander zugleich mehreren Nationen dienen könnten. So erschienen die Dialoge des Philippe Garnier, 'Philippus Garnerius, Aurelianensis, Gallus, linguae gallicae professor', zunächst als Gemmulae Gallicae linguae lateinisch und deutsch, dann italienisch und zuletzt in vier Sprachen unter dem Titel: 'Dialogus en quatre langues, Fr., Esp., It. et. All. p. P. Garnier, François, Mr. Fernandez, Hispaniol et L. Donati, Italien. A. Amsterdam 1656' (Lehmann S. 9). Grammatik, Wörterverzeichnis (Nomenklatur), Anweisung für den Briefstil, Münztafel und Gesprächssammlung finden sich auch vereinigt bei D. Martinus Sedanensis in den 'Colloques François et Allemands; ausquels est adjoustée une Nomenclature non encore veuë, La Methode de composer lettres Françoises; La Monnaye coursable en France, Une Grammaire Françoise, Straßburg 1627'. Die älteste Gesprächssammlung stammt von Noel van Berlemont (oder Barlaimont), Maistre d'Escole à Anvers, der sie als Anhang zu seinem Vocabulaire en quatre langues, Flam., Franc., Lat., Esp.' im Jahre 1556 unter dem Titel herausgab: 'Colloques ou dialogues; eine Sammlung von Wörtern, deren man sich täglich bedient; l'art de parfaitement lire et parler François; das Aue Maria, die zwei Credo.' Jost Dobler gab für die Deutschen diese Gespräche 1558 heraus als 'Der New Barlamont, oder gemeine Gespräche zu Teutsch und Frantzösisch beschrieben'.

Auch in England erschien, wohl zum Zwecke der Erlernung der französischen Sprache, im Jahre 1561 in London ein ähnliches Werkchen: 'A treatise, english and french, containing the catechisme, letanye, prayers, dialogues, the french ABC, conjugation' (Lehmann S. 10). Um Berlemont erfolgreich Konkurrenz zu machen, veröffentlichte der ebenfalls in Antwerpen lebende Sprachmeister Gabriel Meurier in gleicher Weise Gespräche unter dem Titel: 'Colloques', 'Propos puerils', 'Deviz familiers', 'Dialogues contenans les conjugaisons flamen-françois' und schließlich, 1564, zum Gebrauche für junge Mädchen: 'La guirlande des jeunes filles', ein Büchlein, in dem uns der Verfasser in kurzen Gesprächen das Leben der jungen Mädchen vom Morgen bis Abend im Pensionate vorführt und uns damit zugleich ein kulturgeschichtliches Bild dieser Zeit gibt.

1575 ließ Gerard du Viuier (oder de Viure) für kaufmännische Kreise deux livres de l'utilité du train de Marchandise im Anschluß an seine Briefsammlung 'Lettres missiues familieres entremeslees de certaines confabulations, non moins utiles que recreatives' erscheinen und verfaßte zugleich eine französische Synonymik (Lehmann S. 10).

1588 erschienen zu Frankfurt a. M. 'IV Dialogues pueriles en Alleman et François des Quatre Saisons del' An fort propres et utiles pour la Jeunesse qui est desireux d'apprendre l'une et l'autre Langue' von Peter Heyns. — Samuel Bernard aus Genf gab im Jahre 1615 in Straßburg eine Gesprächssammlung heraus unter dem Titel: 'Tableau des Actions du jeune gentilhomme diuisé en forme de Dialogues pour l'usage de ceux qui apprennent la Langue Françoise. Parsemés de discours; histoires, sentences et proverbes non moins utiles que facetieux.' Der Titel sagt zur Genüge, daß es sich hier um die Ausbildung eines jungen Kavaliers handelt; übrigens ist darin auch eine reichhaltige und übersichtliche französische Speisekarte enthalten. Der Ton in diesen Gesprächen ist manchmal recht roh; für Kinder waren sie jedenfalls nicht bestimmt. Auch sind die langen Sätze mit ihrem undurchsichtigen Baue zum Auswendiglernen nicht geeignet. Zu erwähnen ist ferner die Gesprächssammlung, welche Nathaniel Duez seiner Grammatik (1639) beigibt, sowie die von Claude Mauger aus Blois, der längere Zeit Sprachlehrer in London war und auch eine französisch geschriebene Grammatik der englischen Sprache herausgegeben hat. Über die von Kramer veranstaltete Neuausgabe seiner Dialoge werden wir weiter unten sprechen.

Wenn wir auf den Inhalt der hier angeführten Gesprächssammlungen kurz eingehen, so sehen wir schon aus den Titeln, daß sie teilweise für Erwachsene, teilweise für Nichterwachsene bestimmt sind. Dabei wird vorwiegend das männliche Geschlecht berücksichtigt; nur Gabriel Meunier nimmt sich in seiner Guirlande des jeunes filles der Mädchen an. In dieser Gesprächssammlung werden wir sehr gut über die damaligen Pensionate für junge adlige Damen oder bürgerliche Mädchen unterrichtet, welche die Schule als 'Kost Töchter' oder als 'foraines' besuchen. Der Ton der Gespräche, in denen die Pensionsinhaberin natürlich eine gewichtige Rolle spielt, ist manchmal noch mittelalterlich derb. Die Gespräche behandeln das Leben der jungen Mädchen im Pensionate, ihr Tun und Treiben von früh bis abend. Übungen im Französisch-Sprechen werden besonders nach Tische angestellt, wobei sich unter den Schülerinnen eine lebhafte Diskussion entspinnt. Die Siegerin im Wettstreite erhält einen schönen Kranz; daher der Titel des Buches. Im übrigen sind die Verhältnisse ganz wie heute: die Pensionsinhaberin, welche mancherlei an den jungen Mädchen zu rügen hat, erwartet für ihre Mühe pünktliche und reichliche Bezahlung von seiten der Eltern.

Eigens für junge Adlige ist, wie wir sahen, Samuel Bernards 'Tableau des Actions du jeune gentilhomme' bestimmt. Für kaufmännische Kreise hatte schon 1575 Gerard du Vivier seine 'Deux livres de l'utilité du train de Marchandise' veröffentlicht, und in den 'Colloques' des Jost Dobler

(1588) wird in den letzten Kapiteln: 'Propos de marchandise — Pour apprendre à faire Missiues. Conuentions, Obligations et Quitances' auf die Bedürfnisse des Kaufmanns Rücksicht genommen. Alle diese Sammlungen bezwecken durchgängig die praktische Erlernung der Sprache des täglichen Lebens in den verschiedenen Berufszweigen und Gesellschaftskreisen und sind deshalb auch meistens zum Auswendiglernen eingerichtet. Duez sagt hierüber ausdrücklich: '*Il faut apprendre quelque chose par coeur. Car pour parler, il faut sçavoir par coeur ce que l'on veut mettre en accent. De fait nous ne sçavons rien que ce que nous sçavons par coeur*' (Lehmann S. 18). Seit Duez gehören die Gesprächsammlungen zum eisernen Bestande der Grammatiken. In ähnlicher Weise dienten die nach gewissen Gesichtspunkten geordneten 'Nomenklaturen' oder Wörterverzeichnisse zur Befestigung und Erweiterung des Wortschatzes, wie wir sie schon bei Daniel Martin und bei Noel van Berlemont fanden. Die Briefsammlungen hatten schon mit Gerard du Vivier (1575) eingesetzt und treten später immer häufiger auf. Es finden sich Musterbriefe jeder Art darin, an welche sich oft Anleitungen zur Abfassung von Briefen schließen. Sodann aber enthalten die Grammatiken auch Sammlungen von Sprichwörtern, Komplimenten und allgemeinen Redensarten, Zusammenstellungen von Gallizismen, Münz- und Maßtafeln u. s. w. Waren Sprichwörter, Komplimente, allgemeine Redensarten, Gallizismen sicherlich zum Auswendiglernen bestimmt, so ist mit den Musterbriefen zugleich die Anleitung zur schriftlichen Übung gegeben, also eine abermalige Erweiterung des Sprachunterrichts. Denn auf die Dauer konnte man sich nicht auf die bloße mündliche Durchnahme der Grammatik beschränken. Die schriftliche Übung tritt aber als fester Bestandteil des neusprachlichen Unterrichts hauptsächlich erst im nächsten Jahrhundert, mit dem Beginne der grammatisierenden Methode auf, während wir die Zeit bis 1680 mit einigem Rechte als imitative Periode des fremdsprachlichen Unterrichts bezeichnen können.

Was nun den Unterricht selbst anlangt, so konnte es sich bis 1680 der Hauptsache nach nur um Privatunterricht handeln. Dorfeld weist nach, daß ein solcher Privatunterricht in dieser Zeit für das Französische wahrscheinlich schon bestanden hat 1554 zu Frankfurt a. M., 1566 zu Köln, 1572 zu Wittenberg, 1596 zu Nürnberg, 1599 zu Elberfeld, 1600 zu Altdorf, 1603 zu Essen, 1608 zu Gießen, 1610 zu Soest (Neuß), vor 1621 zu München und in der Pfalz, ja er glaubt sogar öffentlichen Unterricht nachweisen zu können, 1591 für Frankfurt a. M. und 1619 für Cöthen (vgl. S. 6 ff. und S. 22). — Was den Universitätsunterricht in den neueren Sprachen betrifft, so gab es wohl an einzelnen Hochschulen Deutschlands schon Lehrstühle für Französisch — in Wittenberg nach Dorfeld (S. 23) schon 1572[1]) —, aber niemand machte das Studium der neueren Sprachen zu seinem Brotstudium, und dies

[1]) Vgl. C. Wahlund, La philologie française au temps jadis im 'Recueil de mém. phil. présenté à M. Gaston Paris, Stockholm 1889 S. 144 ff.

ist bis in das letzte Drittel des XIX. Jahrh. so geblieben.[1]) Die Lehrer dieser Periode waren, wie wir sahen, Sprachmeister, denen meist jegliche philologische Kenntnis abging und die nur '*par routine*' lehrten, womit nicht gesagt sein soll, daß es unter ihnen nicht auch rühmliche Ausnahmen und ausgezeichnete Kräfte gegeben hätte, wie Meurier, Gerard de Vivier, Philippe Garnier, Maupas, Mauger, Chifflet, Duez u. s. w., die als Verfasser von Lehrmitteln für ihre Zeit jedenfalls Vorzügliches leisteten.

[1]) Noch Prof. Knauer (vom Nikolaigymnasium zu Leipzig) berichtete in seinem lehrreichen Vortrage 'Neuphilologisches Studium vor 40 Jahren' auf der VI. Hauptversammlung des Sächs. Neuphil.-Verb. am 5. Juli 1903, daß er im Jahre 1863 angestaunt wurde, als er erklärte, neuere Sprachen studieren zu wollen; das sei ja gar kein eigenes Studium.

(Fortsetzung folgt)

JUGENDLITERATUR

Von Wilhelm Becher

Es geschieht jetzt viel dafür, die Kunst an das Volk und das Volk an die Kunst heranzubringen. Künstlerische, soziale, pädagogische Bestrebungen wirken zusammen. Es ist schön so. Eine Fülle edelsten Wollens wird aufgewendet. Es ist ein großes Werden, ein Sturm und Drang. Damit ist aber auch ein Kampf verbunden, ein Kampf gegen Bestehendes und, wie sich das aus der Kampfeshitze erklärt, ein Kampf gegen das Bestehende. 'Was besteht, ist wert, daß es zu Grunde geht', so rufen die Jungen. Sie preisen voll Begeisterung ihr Ideal des Schönen und wollen ihm Anerkennung verschaffen. Da werden sie nun leicht zu Eiferern der als gerecht erkannten Sache. Es entgeht ihnen, daß auch ihr Werk Menschenwerk ist, mit allerlei Mängeln behaftet, und daß ebensowenig, wie bei ihnen lauter Licht sein kann, bei den anderen lauter Schatten sein muß. Die Alten wieder, die das, was jetzt bekämpft wird, haben heranwachsen sehen und wohl auch mit geschaffen haben, argwöhnen bei den Neuerern nur Böses. Sie bekämpfen nur zu leicht das Neue, eben weil es neu ist. So sind beim zweiten Kunsterziehungstage die Gegensätze hart aufeinandergeplatzt auf einem Gebiete der Kunsterziehung, von dem der folgende Aufsatz handeln soll, als man nämlich stritt über die Jugendliteratur.

Die einleitenden Andeutungen werden schon gezeigt haben, daß ich die Mittellinie suchen will, daß ich meine, die Vertretung eines extremen Standpunktes im Kampfe ist begreiflich und höchst ehrenwert, man muß aber doch schließlich mit den gegebenen Verhältnissen rechnen, man muß viel Wasser in den Wein gießen, damit nicht die Trunkenheit zu arg und der Katzenjammer zu schlimm werde, man muß einem ehrlichen Kompromiß zusteuern. Wer zu der Frage Stellung nehmen will, muß sich auseinandersetzen mit Heinrich Wolgast. Seine Schrift: Das Elend unserer Jugendliteratur, Leipzig, Teubner 1896 zum ersten Male herausgegeben, liegt jetzt in dritter Auflage vor (1905). Ergänzend tritt hinzu seine Sammlung von Aufsätzen und Vorträgen, betitelt 'Vom Kinderbuch', Leipzig, Teubner 1906. Ich gebe zunächst das Verzeichnis der Kapitelüberschriften:

I. Das Elend unserer Jugendliteratur.

Der Umschwung in der öffentlichen Erziehung und die Jugendlektüre. Der Leseunterricht und die freie Lektüre. Die Aufgabe der poetischen Jugendlektüre. Die intellektuellen und moralischen Wirkungen der Jugendlektüre. Die Grundsätze der bisherigen Jugendschriftenkritik. Zur Charakteristik der

gangbaren Jugendlektüre. — Bearbeitungen, kirchengläubige Theologen aus vor- und nachmärzlicher Zeit als Jugendschriftsteller, Gustav Nieritz und Franz Hoffmann, patriotische Schriften aus dem neuen deutschen Reiche, Indianergeschichten in vornehmem Gewande, Jugendschriftstellerinnen —; literarisch wertvolle Lektüre für die Jugend.

II. Vom Kinderbuch:

Was und wie sollen unsere Kinder lesen? Das Religiöse und Patriotische in der Jugendschrift. Pole Poppenspäler. Grossobuch oder nationale Dichtung? Die Aufgaben der lokalen Prüfungsausschüsse. Über Einrichtung und Ausnutzung der Schülerbibliothek. Die Bedeutung der öffentlichen Bücherhalle für die schulentlassene Jugend. Über Lektüre für Backfische. Quellennachweise für das deutsche Kinderlied. Über Bilderbuch und Illustration.

Man sieht, eine große Menge von Fragen ist in die Erörterung hineingezogen. Wolgasts Ziel ist, das ganze Volk zu erziehen zum Verständnis für den literarischen Genuß. Es ist hier nicht der Ort, diese Frage in ihrer Gesamtheit zu würdigen. Ob es notwendig ist, den Dienstmädchen regelmäßige Freistunden zur Lektüre zu geben, durch welche Mittel man für die Kinderstube den alten, reichen Schatz der Kinderliedchen erhalten soll, welche Bücher für Backfische geeignet sein mögen, haben wir in unserer Zeitschrift nicht zu erörtern. Für uns heißt es nur: Was können wir aus den Büchern lernen für die Schüler unserer höheren Schulen? Was haben wir an den Büchern zu bekämpfen? Wie können wir etwa Wolgasts Vorschläge ergänzen oder durch bessere ersetzen?

Wolgast setzt das 12. Jahr als Grenze für den Beginn der freien Lektüre an. Dabei ist richtig, daß man die Kinder nicht zu früh an die Lektüre heranlassen soll, um sie möglichst lange vor der Gefahr des verständnislosen, bücherverschlingenden Schmökerns zu schützen. Die Eltern und ihre Gehilfen sollen den Kindern erzählen und mit ihnen plaudern, soviel als möglich. Wenn die Kinder selbständig zu lesen anfangen, soll man recht oft die Frage aufwerfen: 'Verstehest du auch, was du liesest? Man soll das Verständnis für 'Immer muß ich wieder lesen' zu erwecken suchen. Gegen die Bücherschenklust des guten Onkels und der lieben Tante soll man einen Damm errichten. Man soll dem Spiel, dem Sammeleifer, der Naturbeobachtung, der Handfertigkeit möglichst viel Platz verschaffen, damit die Kinder zum Lesen erst reif werden. Nun hat mich die Erfahrung aus meiner Tätigkeit an einem großstädtischen Gymnasium gelehrt, daß es mit der Lesewut im allgemeinen so arg nicht ist. Unser Schulunterricht stellt an die Schüler recht starke Anforderungen. Das Fachlehrersystem führt dazu, daß jeder Lehrer von seiner Schülergesellschaft Leistungen verlangt, die viel Hausfleiß erfordern. Über den Schulwegen geht sehr viel Zeit verloren, und oft ist Not, die nötige Schlafzeit zu sichern. Wo die Lesewut auftritt, zeigen sich sehr schnell die Schäden, und Schule und Haus können und sollen dann das Übel bekämpfen und ersticken. Für uns ist es oft viel wichtiger, die Leselust rege zu machen. Da heißt es, die Neigung der Schüler kennen lernen und nach Bedarf in rechte Bahnen leiten. Wolgast

warnt vor Erzeugnissen der Bücherfabrikation und gibt Ratschläge für geeignete Lektüre. Er empfiehlt Ausgehen vom Heimatlichen und bringt ein nach Landschaften geordnetes Verzeichnis. Das ist sehr schön und sehr gut. Daß literarisch wertvolle Erzeugnisse der mundartlichen Literatur auf Verständnis stoßen, kann ich aus der Schulerfahrung bezeugen, ebenso, daß man mit örtlichen Märchen und Sagen das literarische Verständnis sehr fördern kann. Wolgast gibt auch mit Recht zu, daß die am Stoffe haftende Jugend erst durch den Stoff gefesselt und dann zum literarischen Verständnis gebracht werden muß und empfiehlt so den Robinson und den Lederstrumpf. Zwei Zusätze habe ich da zu machen.

1. Dem Verständnis der Jugend soll man die Heimat erschließen, und dazu taugen die heimatlichen Sagen und Märchen. Wolgast beachtet aber nicht, daß alle in den Kinderschuhen steckende Kultur, daß jedes heroische Zeitalter, daß die Soldatengeschichte, der volkstümliche Humor und die didaktische Poesie dem Kinderverständnis nahe liegen. Er läßt als Seestadtbewohner nur die Märchenwerke der Überseeabenteuerliteratur gelten. Für unsere Gymnasiasten aber und, wie ich zu wissen glaube, auch für ihre Altersgefährten und -gefährtinnen anderer Kreise sind die Abenteuer der Odyssee, sind die Sagen und Märchen der Griechen und Römer, sind die Fabeln und biographischen Anekdoten reizvoll, wenn sie nicht gar zu ungeschickt moralisch verbrämt sind. Es ist eine alte Täuschung deutschtümelnder Schulmeisterei, daß das örtlich oder gar das zeitlich Nächste auch dem kindlichen Verständnis am nächsten liegen müßte. Die von mir angedeuteten Gruppen haben durch Jahrtausende ihre Kraft bewährt und werden sie noch weiter behalten. Als willkommene und altbewährte, gesunde literarische Kinderspeise kommen noch die Rätsel hinzu.

2. Wolgast will bei der literarischen Jugendlektüre nur den ästhetischen Wert anerkennen, duldet aber doch daneben populärwissenschaftliche Werke. Er ist hier, wie an vielen Stellen, befangen in der Neigung zum Kategorisieren. Soll denn an die populärwissenschaftliche Literatur keine ästhetische Forderung gestellt werden? Soll da der Junge Bretterzäune im Kopfe errichten und sich sagen: 'Das eine Buch will nur schön sein, also darf ich daraus nichts lernen; aus dem andern soll ich nur lernen, also muß es literarischer Schund sein? Da wissen wir doch nur gar zu gut den Wert der Privatlektüre zu schätzen. Wir wissen, wie durch ein gut geschriebenes, ästhetisch erfreuliches und inhaltlich lehrreiches Buch das Interesse für den Stoff geweckt wird, an den sonst der Schüler gar nicht heran will. Aus dem Grunde bin ich sehr dankbar für die Gruppen der Jugendliteratur, die in Erzählungsform angenehm einführen in einen Abschnitt der Geschichte, der Geographie oder der Naturkunde. Und trotz Wolgast fürchte ich nicht, daß ein Junge, der Höcker oder Wörishöffer gelesen hat, für Goethe verdorben ist. Richtig ist natürlich auch da, daß der Bessere der Feind des Guten ist, und Moltkes Briefe, Kügelgens Jugenderinnerungen, Stanleys und Wißmanns Reiseberichte stehen mir aus eigner Jugenderinnerung und aus Beobachtung an jugendlichen Lesern hoch über der Fabrikware von Nieritz, Tanera und ähnlichen Leuten; aber diese sind immer noch besser als

Karl May und die Afrikaliteratur aus der Zeit des Burenkrieges. Ich meine, wir müssen mit den Anschaffungen für die Schülerbibliothek und mit dem Urteil über den literarischen Geschmack der Schüler recht weitherzig sein, damit wir unsere Jungen nicht von uns abschrecken. Sonst bewirken wir nur, daß die Schüler das, was wir verurteilen, eben deswegen gern lesen. Ich erprobe ein paar Mittel, die Neigung meiner Schüler zu erkennen und zu leiten, seit einigen Jahren, wie ich meine, mit gutem Erfolg. Ich lasse mir jedes Jahr einmal aufschreiben, was sie gern oder gar wiederholt gelesen haben und was sie gern lesen möchten. Da habe ich beobachtet, daß Karl May völlig geschwunden ist, daß Höcker, Nieritz und Genossen fast gänzlich veraltet sind, und daß die besten Jungen über die berüchtigte Jugendliteratur sehr schnell hinauswachsen. Dabei ist gewiß anzuerkennen, daß die Weihnachtslisten der Jugendausschüsse auf die Bücherauswahl der Eltern und auf die Wunschzettel der Jugend einen heilsamen Einfluß ausgeübt haben. Zu berücksichtigen ist aber auch, daß mit Vorlesen und Erzählen in der Schule, mit gelegentlichem, nicht aufdringlichem Rühmen guter Bücher, mit Anschlagen möglichst verschiedener Gedankenkreise in den Aufsätzen und bei den Vortragsübungen viel zu machen ist.

Aus meiner Quartaner- und Tertianerzeit weiß ich noch ein gutes Mittel zu rühmen, das uns über die ungeschickte pädagogische Jugendliteratur und über die Abenteuerschmöker hinaus- oder eigentlich daran vorbeigebracht hat: ein Lesekränzchen mehrerer Kameraden, das in den Familien abgehalten wurde. Mag manches, was wir gelesen haben, etwas hoch gewesen sein — Schiller, Uhland, Kleist sind mir davon erinnerlich —, wir fühlten uns riesig geehrt und glücklich dabei und spürten der edlen Geister Hauch. Hat nun außerdem ein Junge früh Sammlungen gepflegt, hat er in Künsten und Handwerken dilettantisch sich versucht, die chemischen Experimente daheim nachgemacht, unter guter Anleitung das Theater zu besuchen angefangen, dann ist er an der schlechten Jugendliteratur vorbeigekommen. Er wird deshalb nun nicht nur Meisterwerke der Literatur studieren. Vielleicht wird der höchste ästhetische Genuß daran ihm immer verschlossen bleiben. Aber darum Räuber und Mörder? Halten wir uns an ein Gleichnis! Aus einer Ebene erhebt sich ein hoher, schöner Berg. An seinem Fuße liegt eine volkreiche Stadt. Der Berg erhebt sich in mehreren Absätzen. Durch Waldstreifen und über Wiesen führt der Weg hinauf, erst ein breiter Fahrweg, dann ein schmaler Kärrchenweg, und schließlich heißt es Schritt für Schritt den Weg sich bahnen nach einem der vielen Zacken, in die der Gipfel gespalten ist. Unten im Tale die Leute fühlen sich wohl. Sie sind beglückt vom Anblick des Bergriesen und schauen gern und andächtig zu ihm empor. Wie gut haben sie es, daß sie nicht an oder gar in dem mehrere Kilometer entfernten Sumpfe wohnen müssen! Freilich viele von ihnen ziehen die schönen Pflanzen dort an. Sie verschwinden, von bösen Geistern ins Dunkel gezogen, oder kehren zurück mit bösem Schaden für ihre Gesundheit. Hinaufzukommen auf den Berg, das gilt als hoher Wunsch. Viele, schon nicht alle, treten die Wanderung an. Sie atmen die würzige Waldluft, erfreuen sich an Pflanzen und Getier und sind

dankbar und glücklich. Sie kehren gekräftigt in die Stadt zurück und unternehmen den Spaziergang immer wieder. Andere dringen vor bis zu den Bergdörfern und den saftigen Alpen und erquicken sich da an der reineren Natur und am Verkehr mit den Glücklichen, die dort oben beständig leben dürfen oder gar schon auf solchen Höhen geboren sind. Diejenigen, die den Weg weiter verfolgen, erfahren nun die Freude, wie sie allmählich hineinkommen in die alpine Region, wie der Baumwuchs alle wird, der ewige Schnee beginnt, die große, ewige, stille Herrlichkeit sie umfängt. Aber ihrer sind wenige. Den einen wird die Luft zu dünn, anderen der Weg zu weit, wieder andere mögen den Reiz der Baumwuchszone nicht entbehren. Mancher stürzt ab, weil er zu kühn war, oder bleibt erschöpft liegen, weil er sich zuviel zugetraut hatte. Einer Deutung bedarf wohl das Gleichnis nicht erst.

Soweit zum Inhalte der Jugendliteratur. Für ästhetische und pädagogische Bewertung erscheint mir daneben noch die Ausstattung der Bücher wichtig. Da ist ja das Bestreben sehr erfreulich, billige Bücher herzustellen. Beim Kinderbuche soll man aber doch ja darauf sehen, daß Papier, Druck und Einband nicht billig und schlecht sind. Gar ungebundene Bücher in Kinderhände zu geben, halte ich für durchaus verfehlt. Ein Buch soll nicht, einmal durchflogen, als Abfall in den Papierkorb kommen, sondern soll seinen jungen Besitzer zum Wiederlesen reizen, soll sein Stolz und ein Schmuck seiner Bibliothek sein, soll auch durch die Hände mehrerer Kameraden wandern und bei allen Anspruch auf gute Behandlung machen, bis einst der späte Enkel in kindlichem Unverstand es zerfetzt. Damit habe ich meine Forderung auch übertrieben, aber man wird wohl den Gedanken als richtig anerkennen müssen. Verlangt man nun von der Jugend, die Bücher gut zu halten, nun, so muß eben die Ausstattung darnach sein, haltbar und würdig.

Zur Ausstattung gehören auch die Illustration und der Buchschmuck. Dazu sagt Wolgast richtig (Vom Kinderbuch S. 125): 'Ein gutes Buch mit schlechten Bildern muß verworfen werden, bis es das ästhetische Manko gedeckt hat.' Die Illustration ist da zur Erläuterung des Textes. Sie muß also zu diesem passen und darf nicht zur Hauptsache werden. Der sonstige, jetzt ja sehr anspruchsvolle Buchschmuck darf eben auch nur als stimmungsvolles Beiwerk erscheinen, nicht aufdringlich werden.

Diese Bemerkungen zu Wolgasts Büchern sollen und wollen auf Vollständigkeit keinen Anspruch machen. Sie sollen nur den Boden bereiten für eine Besprechung von Jugendschriften des Teubnerschen Verlages, die mir zur Beurteilung zugegangen sind.

Vor dem Urteile der Wolgastler würden sie alle miteinander keine Gnade finden. Am schlimmsten käme Alfred Funkes Buch 'Unter den Coroados' 1904 weg. Es ist eine Indianergeschichte in vornehmem Gewande mit Belehrung und gar ein wenig patriotischer Tendenz. Ich habe mich über das Buch sehr gefreut und wünsche ihm weite Verbreitung. Es zeigt die Entwicklung deutscher Kulturarbeit in Südbrasilien, reizt durchaus nicht zu phantastischen Auswanderungsplänen, berücksichtigt vielmehr sehr gründlich die Schwierig-

keiten und Mühsale, mit denen die braven Vorkämpfer des Deutschtums zu tun hatten und haben, und bietet eine Fülle naturwissenschaftlicher und kulturgeschichtlicher Belehrung. Als Schulmeister würde ich es gern sehen, wenn in einer neuen Auflage einige noch eingehendere Belehrungen in Anmerkungen gegeben würden für die jugendlichen Leser, die nicht nur etwas Schönes lesen, sondern dabei einen Zuwachs an Wissen haben wollen. Verzichten würde ich gern auf die fremdsprachlichen Brocken; aber das ist ja schließlich ein unschädlicher Anputz. Der Einband zeigt das Bild eines Indianers im Profil mit dem umgehängten Bogen. Er wirkt anregend, aber nicht aufregend. Die eingestreuten Bilder sind gut. Das Buch wendet sich nicht ausschließlich an Tertianer, sondern an alle großen und kleinen Leser, die dem Stoffe Interesse entgegenbringen. Es genügt also auch dem Stormschen Grundsatze, auf dem Wolgast seine Theorie aufbaut: 'Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben.'

Auch die anderen Bücher naturwissenschaftlichen Inhalts begrüße ich mit Freuden, die Kräpelinschen Naturstudien und K. Scheids chemisches Experimentierbuch. Aus den drei Bänden von Karl Kräpelins Naturstudien im Hause, im Garten, in Wald und Feld (Teubner, 3. 3. 2. Aufl. 1905) hat der Hamburger Jugendschriftenausschuß eine Auswahl unter dem Titel Naturstudien — ebenfalls im Teubnerschen Verlage — herausgegeben. Der Verfasser hat jetzt noch Naturstudien in der Sommerfrische folgen lassen. Das sind nun Bücher, die nicht jeder Junge lesen wird. Der lehrhafte Dialog ist schon etwas schwerere Kost als die lehrhafte Erzählung. Das Werk wendet sich an die Schüler, die für naturwissenschaftliche Fragen Interesse haben, und bietet denen solidere Belehrung als das Geschichtenbuch, und in angenehmerer Form als ein offizielles Lehrbuch. Der äußere Anputz in Darstellung und Bildern vermag doch vielleicht manchen an die unbekannte Geisteskost heranzulocken, und daß in unser Alltagsleben etwas mehr Verständnis der Naturwissenschaften kommt, ist wünschenswert. Vielleicht wird dann doch das nächste Geschlecht mehr Naturschutz treiben als unsere Zeit. Der Verfasser ist Norddeutscher. So erklärt es sich, daß er nur in Norddeutschland die Sommerfrischenstudien anstellen läßt, in deren Bereich dann allerdings in Vergleichen und Plaudereien Vorgänge und Erscheinungen anderer Gegenden hineingezogen werden. Wünschen wir Dr. Ehrhardts, des Sokrates dieser Dialoge, drei Söhnen Fritz, Kurt und Hans, die wir auf einem Spaziergang im Seebad verlassen, fröhliches Gedeihen. Vielleicht reisen sie dann mit ihrem lehrhaften Vater und der erstaunlich studierten Mutter auch einmal nach Oberdeutschland und stellen dort ihre Betrachtungen an. Der zu erhoffende Band wird manchem willkommene Belehrung bieten, dem das Umdenken dessen, was für Norddeutschland erzählt ist, auf seine mittel- oder oberdeutsche Sommerfrische zu schwer fällt.

In dem chemischen Experimentierbuch für Knaben, 1904, wendet sich K. Scheid an fünfzehnjährige Adepten. Er gibt klare Anleitungen; mahnt immer sehr gewissenhaft zur Vorsicht und weist auf das Alltagsleben hin. Ich meine, auch seinem Buche kann man ohne Bedenken Verbreitung wünschen.

Für die Beurteilung der Experimente bin ich Laie. So drücke ich nur noch meine Freude darüber aus, daß der Verfasser praktische Verwertung der Experimente zu Geschenkarbeiten und Zaubervorstellungen lehrt, und bringe als kritische Einwände nach Stichproben nur Vorschläge zur stilistischen Verbesserung. S. 22: Hat dieser — der Kalkschlamm — im Laufe der Zeit beträchtlich an Menge abgenommen, so wird er weggeleert — soll heißen 'weggeschüttet', denn geleert wird die Flasche. S. 184: Um dies und noch eine ganze Reihe anderer Dinge zu beobachten, muß allerdings ein Stück Zucker geopfert werden — soll heißen 'muß man opfern', denn das Stückchen Zucker soll nicht Beobachtungen anstellen.

Zur Beurteilung der anderen Bücher fühle ich mich mehr befugt. Da ist zunächst ein Kinderbuch, Fr. Gansberg und W. Eildermann: Unsere Jungs, Geschichten für Stadtkinder. Mit Buchschmuck von Th. Herrmann 1906. Es ist eine vom Bremer Jugendschriftenausschuß herausgegebene Auslese aus Gansbergs Streifzügen durch die Welt der Großstadtkinder, die ich in dieser Zeitschrift bereits kurz angezeigt habe (1905, S. 360). Ich habe damals das Buch begrüßt als geeignet für den Lehrer. Jetzt tritt der Auszug auf in einem Anputz und mit Geleitworten, die ihn für die Kinder selbst verlockend machen sollen. Es will mir nicht scheinen, daß man damit auf dem richtigen Wege ist. Man soll Kind werden mit den Kindern, mit ihnen plaudern und ihnen die Augen öffnen für das, was sie umgibt. Mit der Erzählung und mit dem Gespräch kann und wird man dabei sogar sehr weit zum Kinde hinabsteigen, aber eben nur soweit als nötig. Ist der gemeinsame Boden gefunden, dann gehe man nicht weiter hinab, sondern höher hinauf! Und kann man mit dem Kinde nicht plaudern, dann gibt's genug anderen Lesestoff als diese Geschichten aus dem Großstadtleben des Alltags, die eben nur für das Gespräch, nicht für die Lektüre geeignet erscheinen. Gefahren sehe ich nämlich in dem Weglesen über Unverstandenes und in der Selbstbespiegelung, zu der die Kindergeschichten für Kinder verführen und an der wir in unserer Zeit schon genügend leiden. Grenzen gezogen sind der Verbreitung des Buches durch den reichlichen Gebrauch mundartlicher Ausdrücke, die meiner Ansicht nach wieder für das Gespräch ebensogut passen, wie sie für ein Buch ungeeignet sind.

Mein Rezensionsstoß enthält nun noch Märchen und Sagen.

Oscar Dähnhardts Deutsches Märchenbuch in zwei Bänden mit Bildern von Erich Knithan, 1903, und desselben Naturgeschichtliche Volksmärchen mit Bildern von A. Schwindrazheim, 1904, sind schon einige Jahre alt. Von dem zuletzt genannten Werke liegt mir bereits die zweite Auflage vor. Sie haben bereits mehrfach Würdigung gefunden. Der Verfasser verdient für seine Sammlungen Dank; denn jetzt, wo Freizügigkeit und Großstadtleben immer mehr die alten Schätze volkstümlicher Überlieferung schwinden lassen, heißt es sammeln, ehe es zu spät ist. Zur Jugendliteratur wie andere Märchensammlungen möchte ich die Bücher aber nicht rechnen. Sie enthalten denn doch zuviel an Volkshumor und kulturgeschichtlichen Besonderheiten, was dem Kindergemüt und besonders dem Sinn des Großstadt-

kindes, das fern vom Landleben und Kleinstadtgetriebe heranwächst, völlig fern liegt, ohne daß wir darum zu klagen brauchten. Was für uns Erwachsene vom wissenschaftlichen und patriotischen Standpunkte interessant ist, braucht darum noch lange nicht für die Jugend interessant oder wertvoll zu sein. Die Bücher sind sehr wohl dafür geeignet, daß der Erzieher sich daraus Erzählstoff entnimmt, aber nicht dafür, daß die Kinder selbst sie verschlingen. Erich Kuithans Bilder würde ich empfehlen wegzulassen. Auch den dünnen Pappband mit den Bildern darauf würde ich gern durch etwas Besseres ersetzt sehen.

Ausdrücklich als Jugendlektüre geschrieben sind die Sagenbücher, deren Besprechung noch übrig bleibt:

Heinrich Kecks Deutsche Heldensagen. Zweite vollständig umgearbeitete Auflage von Dr. Bruno Busse mit Originallithographien von Robert Engels 1903/4.

Adolf Lange, Deutsche Götter- und Heldensage. Für Schule und Haus nach den besten Quellen dargestellt. Mit 12 Originallithographien von Rudolf Engels. Zweite Auflage 1903.

E. Falch, Deutsche Göttergeschichte. Der Jugend erzählt. Zweite Auflage 1904.

E. Falch: Die Sage von den Wölsungen und Niflungen. Der Jugend erzählt. 1904.

E. Falch: Das Nibelungenlied. Dem deutschen Volke erzählt. 1905.

Paul Lehmann-Schiller, Geschichten aus Homers Odyssee. Dem deutschen Volke und seiner Jugend erzählt. Mit vier mehrfarbigen Vollbildern auf Tafeln. 1905.

Auf die Ausstattung ist bei diesen Büchern viel Wert gelegt. Großer, deutlicher Druck, festes starkes Papier, Bilder auf dem Einband — der sinnende Odin, ein Sänger mit dem Saitenspiel, Hagen auf der Wacht, der sehnsüchtig nach der Heimat ausschauende Odysseus — sollen die Bücher zu Geschenken geeignet machen. An die Erscheinungen des Teubnerschen Verlages, dem wir ja so viele vortreffliche Lehrbücher und Anschauungsmittel verdanken, darf man mit hohen Erwartungen und Anforderungen herantreten. Man findet es ganz selbstverständlich, daß auch der Versuch auf dem Gebiete der Jugendliteratur günstig ausfallen mußte. Daß dabei Menschlichkeiten untergelaufen sind, ist begreiflich, daß sie nach Möglichkeit beseitigt werden, bestimmt zu erwarten. Vorläufig kann ich mich des Empfindens nicht erwehren, daß hier der Inhalt, den die Verfasser ihren Büchern gaben, und die vom Verlage gebotene Ausstattung nicht immer zueinander passen. Der Zwiespalt zeigt sich schon darin, daß Falchs Nibelungenlied (so auf dem Titelblatt) auf dem Umschlage als Nibelungensage bezeichnet wird. Das zeigt sich ferner in den stark modernen Typen auf den Titelseiten der Umschläge. Das zeigt sich am meisten an den Engelsschen Lithographien. Übrigens ist deren Verzeichnis im Langeschen Bande nicht einmal richtig. Die Leinwandeinbände der Busseschen und Langeschen Sagensammlungen sind gut, aber die Pappeinbände der Falchschen und Lehmann-Schillerschen Bücher möchte ich durch etwas Besseres ersetzt sehen.

Und nun zum Inhalte!

Die Erzählungen von Busse und Lange finde ich nach Stichproben sehr gut. Die Bücher wenden sich an Schüler, die für den Stoff Interesse haben. Auf dem Gymnasium wird sie der Sekundaner und Primaner mit Nutzen lesen können, aber auch der jüngere Schüler schon verstehen. Bei Busse würde ich es richtig finden, wenn in Fußnoten oder einem Anhang über die eingelegten Lieder aus Thidrekssaga, Edda u. s. w. etwas Belehrung geboten würde. Die Falchschen Darstellungen finde ich sehr zweckmäßig und gut. Ich wünsche ihnen große Verbreitung.

Nicht so günstig kann ich mich über Lehmann-Schillers Darstellung der Odyssee äußern. Der Verfasser rühmt sich dessen im Vorwort, daß er an Hunderten von Schülern schon die Kraft seiner Erzählweise erprobt habe. Das ist sehr wohl möglich. Aber so eine rechte Erzählung vor der Klasse läßt sich nicht in den starren Buchdruck bannen. Es ist damit, wie mit allen Ausarbeitungen für den Unterricht, worüber Richard Richter uns im pädagogischen Seminar sagte: 'Ja nichts davon drucken lassen! Solche Dinge sind unendlich zart. Sie vertragen keinen Druck.' Wenn man das Publikum darnach hat, kann man ja erzählen: 'So ein Gewäsch! . . . Geh nach Haus, altes Hökerweib! . . . da könntest du wenigstens hier keinen Blödsinn vorbringen . . . Und wenn er selber auftauchte und wollte uns abtrumpfen, sein sehnsuchtsvolles Weib dürfte schwerlich seiner Heimkehr froh werden . . . Laßt uns Schluß machen und nach Hause gehen! . . . Hochzuverehrender Fürst!' Da haben die Zuhörer jedenfalls eine packende Erzählung, wenn sie auch vom Geiste der Odyssee nichts spüren. Aber drucken lassen und anderen zur Nachahmung empfehlen darf man das nicht. Jedenfalls muß man sich dann aber vor Verstößen gegen Rechtschreibung und Satzbau schützen, wenn man, wie der Herr Verfasser, wünscht, daß das Buch von der Jugend gelesen wird. S. 15 verspricht Nestor eine Ferse mit goldverzierten Hörnern zu opfern. Nestors Sohn heißt Thrasymedes trotz der neuesten Orthographie. S. 14 erzählt Nestor: 'Das Volk wagte sich nicht zu rühren.' Das kann doch nur heißen 'Es wagte nicht, irgend etwas zu rühren' oder 'Es hatte die Keckheit, unbeweglich zu bleiben'. Gemeint ist 'Es wagte nicht, sich zu rühren'.

Und damit genug! Suchen wir aus der bunten Übersicht ein Gesamtergebnis zu gewinnen! Wer für die Jugend schreibt, der fabriziere nicht Massenware, sondern sei bemüht, das Beste zu bieten, was er bieten kann. Er pauke nicht Religion, Moral, Patriotismus, soziales Empfinden, Kunstverständnis! Er heuchle nicht Gesinnung und Empfindung, sondern habe sie! Er hüte sich, eines der Kleinen zu ärgern und vor lauter übermenschlicher Unparteilichkeit die Ideale verkümmern zu lassen oder geflissentlich zu zerstören! Er wache darüber, daß sein Buch auch in der Ausstattung für sein Publikum gut sei! Wer aus der großen Masse der Literatur geeignete Schriften aussucht, bedenke, daß er nicht fertige Menschen, nicht Erwachsene en miniature vor sich hat, sondern werdende Menschen, bei denen die Lektüre noch eine andere Bedeutung hat wie bei den oberen Zehntausend der ästhetisch Gebildeten und Empfänglichen.

JOHANN JAKOB REDINGER, EIN GEHILFE DES AMOS COMENIUS

Von Hugo Blümner

Von dem Manne, über dessen Leben und Schriften im folgenden berichtet werden soll, wußte man noch vor wenigen Jahren nicht viel mehr, als was die kurze von Jakob Baechtold verfaßte Notiz in der Allgemeinen deutschen Biographie angibt: 'Joh. Jak. Redinger, stammt aus Neftenbach im Kanton Zürich, ein verfahrener Schwärmer, Feldprediger in Piemont, nachher Pfarrer in Dietikon, Buchdrucker in St. Gallen, brachte neue Offenbarungen, trug dieselben dem König von Frankreich vor, ging u. a. ins Türkenlager, den Großvezier zu bekehren; irrte unter absonderlichen Abenteuern in der Welt herum, bis er in Zürich, im Spital eingesperrt, 1688 starb. Er ist Verfasser eines nicht uninteressanten lateinisch-deutschen Wörterbuchs: 'Latinisher Runs der Tütshen Sprachkwäl, 1656.' Diese kurzen biographischen Angaben (fast wörtlich so zu finden in Baechtolds Habilitationsvorlesung 'Verdienste der Züricher um die deutsche Philologie und Literaturgeschichte' 1883, abgedruckt in seinen Kleinen Schriften, Frauenfeld 1899, S. 67) entnahm Baechtold vornehmlich dem Buche von Leonhard Meister 'Über die Schwermerei' (1775), der aus Redingers autobiographischen Aufzeichnungen einen größeren Abschnitt, der sich vornehmlich auf seine Irrfahrten und schwärmerischen Missionsreisen bezog, zum Abdruck gebracht hatte. Von Comenius, mit dem Redinger in so nahe Beziehungen getreten war, ist also hier gar nicht die Rede; die Bedeutung, die Redinger nach dieser Seite hat, wurde zuerst gewürdigt, obschon auf Grund eines noch wenig umfangreichen Materials, von E. Sander (z. Z. Schulrat in Bremen) in einem längeren Artikel der (damaligen Augsburger) Allgemeinen Zeitung von 1892, Beilage 205 und 206, in dem zunächst die von Redinger herausgegebenen resp. mit Übersetzung und eigenen Zutaten versehenen Lehrbücher des Comenius besprochen wurden, während die zweite Hälfte des Artikels im wesentlichen den L. Meisterschen Abdruck der Mitteilungen aus Redingers Selbstbiographie verwertete. Es ist ein unstreitiges Verdienst Sanders, daß er hier zum ersten Male neben dem Schwärmer Redinger uns auch den Pädagogen kennen gelehrt hat; allein wenn er seinen Artikel überschrieben hat: 'Jakob Redinger, der Silen im Gefolge des J. A. Comenius', so hat er damit dem unglücklichen, vom Schicksal, obschon meist durch eigene Schuld, schwer getroffenen Mann doch unrecht getan: eine lächerliche Figur, wie Silen neben Dionysos, ist Redinger nicht; und wenn Sander ihn 'das in gemeinerem Stoff ausgeprägte Gegen- und teilweise Zerrbild von Comenius' ganzem Wesen' nennt, so erscheint auch dies Urteil, unserem gegenwärtigen Wissen Redinger gegenüber, als ein zu hartes.

Diese genauere Kenntnis verdanken wir den eifrigen Bemühungen und Studien des Dr. Fritz Zollinger, Sekretärs des Erziehungswesens des Kantons Zürich. Durch eine Arbeit über 'Comenius als Pädagoge' (zum dreihundertjährigen Jubiläum von Comenius' Geburtstag) darauf geführt, die z. T. sehr seltenen Originalausgaben der Werke des großen Pädagogen zu studieren, stieß Zollinger auf den ihm zunächst ganz fremden Namen Redinger und ging nun den Spuren dieses Mannes nach. Bald fand sich, daß das Züricher Staatsarchiv in seiner Abteilung «Gerichtswesen» ein sehr reiches Aktenmaterial über diesen gemaßregelten Pfarrer besitzt; beim Durchgehen desselben entdeckte Zollinger Originalbriefe des Comenius an Redinger, und dies veranlaßte ihn, an der Hand der Akten, der Selbstbiographie und der Briefe ein Bild von dem Leben und Wirken des merkwürdigen Mannes zu geben, das uns nun in einem stattlichen Bande 'Joh. Jak. Redinger und seine Beziehungen zu Johann Amos Comenius' (Zürich 1905, Druck und Verlag von Fritz Amberger) vorliegt. Schon vorher hatte Aron in den Monatsheften der Comeniusgesellschaft für 1895 S. 239 ff. über Redingers pädagogische Tätigkeit berichtet und Proben aus dem 'Runs' mitgeteilt; Zollinger selbst gab im Züricher Taschenbuch für 1896 (S. 97 ff. und 215 ff.) eine Darstellung des von Redinger übersetzten Syllogismus des Comenius und reproduzierte den Bericht über seine Türkenreise; in der Festschrift 'Zur Erinnerung an die Eröffnung des neuen Progymnasiums in Frankenthal am 30. September 1903' hat Zollinger außerdem eine kurze Biographie Redingers gegeben, und die erwähnten Comeniusbriefe im II. Band der von Kvacsala auf Veranlassung der Franz-Josephs-Akademie in Prag herausgegebenen Korrespondenz des Comenius publiziert.

Das Leben Redingers, seine pädagogische und literarische Wirksamkeit, seine abenteuerlichen Reisen und Schicksale, wie sie uns in dem Buche Zollingers nach den authentischen Quellen anschaulich geschildert entgegentreten, sind meines Erachtens von so allgemeinem Interesse, daß ich es für der Mühe wert halte, auch einen weiteren Kreis damit bekannt zu machen und damit zugleich noch eindringlicher auf das treffliche Werk Zollingers hinzuweisen, dessen Wert und Interesse durch den Abdruck der im Züricher Staatsarchive befindlichen Briefe des Comenius an Redinger, ferner eines Abschnittes aus Redingers deutsch-lateinischer Ausgabe von Comenius' 'Schola ludus' und die Reproduktion von Redingers Reise in das Türkenlager noch erhöht wird. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, daß dem Buche zahlreiche Illustrationen (Abbildungen von Ortschaften und Gebäuden, die auf Redingers Leben Beziehung haben, Nachbildungen von Titelbildern, Illustrationsproben u. dgl. aus Lehrbüchern von Comenius und Redinger, von Siegeln, Handschriften u. a. m.) beigegeben sind und daß die typographische Ausstattung vortrefflich ist.

So viel zur Einleitung der folgenden Darstellung, der das genannte Buch Zollingers zugrunde liegt.

Johann Jakob Redinger wurde im August 1619 in Neftenbach im Kanton Zürich, einem heute wesentlich durch den guten dort wachsenden Wein bekannten Örtchen, als Sohn eines aus Kreuzburg in Hessen stammenden

Schreiners geboren. Er war der erste Sprößling der im Jahre vorher geschlossenen Ehe; die Mutter starb bald, nachdem sie einem zweiten Knaben das Leben geschenkt hatte. Aus einer zweiten Ehe des Vaters gingen noch zwei Kinder hervor, doch starb der Vater schon 1625. Wahrscheinlich verdankte Johann Jakob es seiner Patin, der Frau des damaligen Pfarrers von Neftenbach, daß er die Schule in Zürich besuchen und sich auf das Studium der Theologie vorbereiten durfte. 1630 wurde er in die Lateinschule am Fraumünster aufgenommen; und da er mittellos, aber 'ein frommer Knabe' war, so erhielt er das Benefiz 'der vier Brote und Schillinge', die jeden Samstag an die dafür bestimmten bedürftigen Stipendiaten ausgeteilt wurden. Da er fleißig war und gute Leistungen aufzuweisen hatte, wurde er auch in das Alumnat aufgenommen, wo die Knaben zwar strenge gehalten, aber (wie die noch erhaltenen Küchenzettel erweisen) recht ordentlich genährt wurden, wenn es auch nicht gerade alle Tage Fleisch gab. Seine Aufnahme ins Alumnat erfolgte 1631, und er blieb dort bis zum Schluß seiner Studien im Jahre 1641; im September dieses Jahres bestand er sein philosophisches und sein theologisches Examen. Im Jahre darauf trat der Zweiundzwanzigjährige als Feldprediger in das in französischen Diensten stehende Schweizerregiment Rahn ein, das in jenen kriegerischen Jahren sein Quartier an sehr verschiedenen Orten — in Paris und in Flandern, in Piemont und in Aragonien — hatte. Es war eine wilde und zuchtlose Gesellschaft, unter der sich der junge Pfarrer bewegen mußte, rohe Gesellen, die überdies, weil sie schlecht besoldet waren, vor den ärgsten Exzessen nicht zurückscheuten. Finanziell ging es dem Feldprediger besser als den Gemeinen, es war ihm sogar möglich, in diesen Jahren des Kriegsdienstes seinen Sold ganz zurückzulegen, so daß er ihn bei seinem Austritt voll ausbezahlt erhielt, für fünf Jahre 2800 Gulden, nach heutigem Geldwert etwa 20000 Frcs., also eine ganz hübsche Summe. Aber manche bedenkliche Eigenschaften, die sich später an ihm zeigten, mögen in letzter Linie auf das wilde Leben unter den rauhen Kriegsgurgeln des Dreißigjährigen Krieges zurückgehen.

1646 kehrte Redinger heim, und bald darauf erhielt er auf seine Bewerbung die Pfarrstelle in Urdorf bei Zürich, die die Gemeinden Dietikon und Spreitenbach mit umfaßte. Das heute ganz ländliche Urdorf war damals ein ziemlich besuchter Badeort, dessen Quelle sogar mehr als einmal Gegenstand poetischer Verherrlichung geworden ist, besonders von seiten dichterisch beanlagter Pfarrherren. Auch Redinger war, wie dazumal wohl die meisten Pfarrer, ein firmer Reimer und Festdichter; ein noch erhaltenes Hochzeitscarmen, das er damals in hebräischer, griechischer, lateinischer, deutscher, französischer, italienischer und spanischer Sprache verfaßt hat, gibt zugleich einen Beleg für seine außergewöhnlichen Sprachkenntnisse, bei deren Erwerbung ihm wohl seine Kriegsjahre in fremden Ländern sehr von Nutzen gewesen sein mögen. Der Seelsorge in seinem Sprengel nahm er sich redlich an, ließ sich die Kinderlehre, die Sorge für die Armen, den Schulunterricht angelegen sein, und nach allen diesen Seiten fand er bei seinen Gemeindegenossen wie bei seinen Vor-

gesetzten die vollste Anerkennung. 1647 verheiratete er sich mit Barbara Simmler aus angesehenem Züricher Geschlecht; sie gebar ihm im Laufe der Jahre sechs Kinder, von denen vier in Urdorf zur Welt kamen. Aber das Pfarrhausidyll fand leider gar bald Störung durch konfessionellen Hader. Dietikon und Spreitenbach waren vorwiegend katholisch, und die Katholiken taten alles mögliche, um den neuen Glauben in ihren Gemeinden zurückzudrängen und zu hemmen. Schon im ersten Jahre seines Urdorfer Aufenthaltes mußte Redinger über solche Umtriebe, speziell über den Abt von Kloster Wettingen (bei Baden), Klage führen, und obwohl Abhilfe versprochen wurde, dauerten die Reibereien fort, zumal die Klosterleute gegen die vorkommenden Mischehen eiferten und es an Bekehrungsversuchen nicht fehlen ließen. Der Abt, der auf Redinger wegen seiner Opposition begreiflicherweise sehr schlecht zu sprechen war, versuchte sogar, ihn in seinem Einkommen zu kürzen, indem er verlangte, daß der bisher dem Pfarrer zufließende Weinzehnte dem Kloster abgeliefert werde. Die daraus sich ergebenden Klagen, Gegenklagen und Verhandlungen zogen sich mehrere Jahre hin, die Sache kam sogar vor den päpstlichen Nuntius und fand erst dadurch ihr plötzliches Ende, daß in jener Zeit die Feindseligkeiten zwischen Reformierten und Katholiken in der Eidgenossenschaft zum offenen Ausbruch kamen.

Den Anstoß dazu gab die Aufnahme der sogenannten Nikodemiten, einer Vereinigung von Anhängern des reformierten Glaubens in Arth am Zuger See, in Zürich, im September 1655. Zürich nahm nicht nur die Flüchtlinge auf, sondern unterstützte auch deren Forderung auf Herausgabe ihrer Güter; dagegen verweigerte Schwyz nicht nur die Herausgabe, sondern verlangte sogar die Auslieferung der Abtrünnigen. Das führte schließlich zu einem Kriege, der danach den Namen des Artherkrieges erhalten hat, aber nicht lange währte. Die Reformierten, die wie gewöhnlich untereinander uneinig waren, unterlagen in der Schlacht bei Vilmergen und mußten im März 1656 Frieden schließen, ohne daß die Forderungen der Züricher und der geflohenen Arther Berücksichtigung fanden.

An diesem kurzen Kriege nahm nun Redinger, der eine richtige Kampfnatur war, sehr energischen, aber nicht gerade wohlüberlegten Anteil. Auf seine eigene Faust zog er mit zwölf Musketieren aus seiner Gemeinde nach Dietikon, drang dort ins katholische Pfarrhaus ein, nahm den Pfarrer gefangen und transportierte ihn nach Zürich. Die 'gnädigen Herren' von Zürich waren ihm in ihren Entschlüssen etwas zu langsam gewesen, und da hatte er denn den Krieg von sich aus, freilich zunächst nur gegen den katholischen Amtskollegen, angefangen. Allein dieser Mann hatte sich kein Vergehen zu schulden kommen lassen, das seine Gefangennahme gerechtfertigt hätte; auf die Beschwerde der Katholiken, namentlich von Luzern, mußte er freigelassen werden, Redinger aber wurde wegen seiner Willkür seines Amtes entsetzt, obschon man ihm versprach, bei passender Gelegenheit ihn wieder irgendwo unterzubringen. Allein der kriegerische Pfarrer war durch diesen Mißerfolg nichts weniger als eingeschüchtert: er warb vielmehr 150 Mann an und zog mit ihnen Anfang

Januar 1656 ins Feld. Im Lager des Generaladjutanten Bürkli befand er sich in Oberwil im Freiamt als Hauptmann und wurde bei einem Kundschaftsritt zusammen mit einem Gefährten in der Nähe von Bremgarten vom Feind überrascht und gefangen genommen. Der Rat von Zürich verhandelte zwar sofort über die Auswechslung der Gefangenen, diese erfolgte aber erst nach dem Friedensschluß vom 7. März.

Redinger kam nun zunächst nach Zürich, wo seine Familie beim Bruder seiner Frau Unterkunft gefunden hatte. Er scheint schon damals mit seiner Frau nicht zum besten gestanden zu haben; der Schwager tat alles, um sie von ihm zu trennen, und wir erfahren überdies, daß dem Expfarrer unerlaubte Beziehungen zu einer Bewohnerin von Dietikon vorgeworfen wurden, ein Vorwurf, den Redinger nicht entkräften konnte und nur schwach mit 'zu starkem Weingenuß' zu entschuldigen versuchte. Zwar erklärte er in seinem Abbitte-Briefe, er habe sich entschlossen, den Wein von nun an gänzlich zu meiden, weil er schon nach wenigen Bechern ganz 'wild und verwirrt' werde; aber gehalten hat er diesen Vorsatz nicht. Daher und wohl auch von den Treibereien der katholischen Orte mochte es kommen, daß im Juli 1656 der Rat von Zürich ihn des Landes verwies.

Schon während seiner Pfarrzeit hatte sich Redinger eifrig mit Sprachstudien beschäftigt und ein lateinisch-deutsches Wörterbüchlein verfaßt, das er im Jahre 1656 unter dem Titel 'Latinisher Runs (d. h. Rinnsal, Runse) der Tütshen Sprachkwäl (Sprachquell), oder Latinish-Tütshes Wortbüchlin' zu Schaffhausen in 1500 Exemplaren drucken ließ. Er wollte hier zunächst an einigen hundert Beispielen den Nachweis führen, daß die lateinische Sprache aus der deutschen geflossen sei, und es war ihm dabei ebenso um sprachliche wie um pädagogische Zwecke zu tun, denn er hoffte, die Schüler würden mit größerer Lust die fremden Sprachen lernen, wenn sie begriffen, daß sie alle aus der deutschen Muttersprache flössen. Denn auch das Griechische, Italienische, Französische u. s. w. führte er auf das Deutsche zurück. Das geschah denn freilich mit jener naiven Unbefangenheit, mit der man damals Etymologie trieb und mit der der Magister Olearius in Alexis' 'Roland von Berlin' umgekehrt erweisen will, daß alle Sprachen aus dem Lateinischen geflossen seien: es werden also nicht bloß Worte zusammengestellt, die gemeinschaftlich indogermanischen Ursprungs sind (wovon Redinger freilich nichts ahnen konnte), sondern auch solche, bei denen erweislich das Lateinische (oder Griechische) das Prius ist, wie Thron, Mauer, Pape (Pfaffe, *papa*) u. s. w., ganz abgesehen von zufälligen Ähnlichkeiten, wie groß, *crassus*, Keim (schweizerisch *Kym*), *cyma* u. dgl. m. Aber es ist immerhin bedeutungsvoll, daß Redinger solche sprachvergleichende Studien trieb und über den Zusammenhang der Sprachen nachdachte; er kam auch in späteren Lebensjahren wieder auf seine Theorie zurück und plante sogar die Herausgabe eines großen Werkes darüber, wozu ihn freilich die traurigen Umstände seiner letzten Lebensjahre nicht kommen ließen.

Während des Druckes dieses Buches lebte der Verbannte in Schaffhausen, und hier lernte er vermutlich die Lehrmethode des Amos Comenius kennen,

dessen Buch 'Janua' eben damals beim gleichen Drucker erschien (1656, im nächsten Jahre in deutscher Übersetzung ebenda). Redinger, der sich seine Zukunft neu gestalten mußte, gedachte, darin wohl einer alten Neigung folgend, zum Lehrberuf überzugehen, zu dem ihn ja auch seine Sprachkenntnisse besonders befähigten, und er begab sich nun im September 1656 nach Amsterdam, wo Comenius eben damals, nachdem er Hab und Gut in der Heimat eingebüßt, bei einem edeln Menschenfreunde, Ludwig van Geer, Zuflucht gefunden hatte. Comenius nahm sich Redingers alsbald freundlich an und verschaffte ihm den Unterricht an der Lateinschule von zwanzig Knaben besseren Standes, an denen die Erziehungsgrundsätze und die Unterrichtsmethode des Comenius praktisch durchgeführt werden sollten. Die Erfolge scheinen günstig gewesen zu sein; der Bürgermeister Witsen von Amsterdam stellte ihm im Jahre 1665 das Zeugnis aus, daß er ein fleißiger Lehrer seiner Schule gewesen sei. Zugleich aber beteiligte sich Redinger an den literarischen Arbeiten von Comenius, indem er zusammen mit dem zweiten Lehrer der Schule, Seidel mit Namen, die beiden Comeniusschen Schulbücher, die unter dem Namen 'Vestibulum' und 'Janua' die erste Einführung in die lateinische Sprache geben, in holländischer Sprache herausgab, die er sich anscheinend schnell angeeignet hatte. Leider entsprach der Erfolg nicht den gehegten Erwartungen: die Auflage blieb zum größten Teil unverkauft liegen. Die lateinisch-holländische Ausgabe des 'Vestibulum' ist dann 1673 mit beigesetztem deutschem Texte von Philippus Caesius a Zesen neu herausgegeben worden, unter Beifügung von Redingers Namen, und eine illustrierte Ausgabe mit deutschem, lateinischem und griechischem Text, deren Illustrationen denen der holländischen Ausgabe nachgebildet sind, erschien zu Nürnberg 1678 in zwei Auflagen, von denen aber nur die eine Redingers Namen aufweist. Die Abbildungen entsprechen der Comeniusschen Anschauungsmethode, indem das Objekt, das abgebildet ist, in den verschiedenen Sprachen bezeichnet wird. So lautet z. B. bei der Abbildung verschieden geformter Trinkgefäße die Frage: 'Welche sind Getränke? *Qui sunt potus? τίνα ἐστὶ τὰ ποτά*'; und die Antwort: 'der Wein, *vinum*, *ὁ οἶνος* — das Bier, *cerevisia*, *ὁ ζύθος* — der Meth, *mulsum*, *τὸ ὑδρόμελι*'.

Redingers Zusammenarbeiten mit Comenius hatte ihm in wenigen Jahren einen guten Namen gemacht, und so wurde er im Oktober 1658 als Rektor der lateinischen Schule nach Frankenthal in der Rheinpfalz berufen, um dort die Methode des Comenius einzuführen. Bevor er die neue Stellung antrat, reiste er nach Zürich und holte Frau und Kinder, um sie nach Frankenthal mitzunehmen. Hier entfaltete er bald eine sehr reiche Tätigkeit und zeigte sich für seine pädagogische Aufgabe begeistert; dabei unterhielt er mit den Freunden in Amsterdam, zumal mit Comenius, einen regen Briefwechsel und trieb selbst ungemein fleißig pädagogische Schriftstellerei. Zunächst verfaßte er für die Anfängerklasse seiner Schule eine lateinisch-deutsche Grammatik, die nebst Comenius' 'Orbis sensualium pictus' und 'Schola ludus' durch die Behörden offiziell eingeführt wurde und in der die Schüler das Wichtigste aus der Grammatik fanden. Sie war in Dialogform abgefaßt (erschienen Hanau 1659).

Noch im selben Jahre gab er ein weiteres Schulbüchlein heraus, ein kleines Wörterbuch, in dem er, wie in seinem Erstlingswerk, die Verwandtschaft der deutschen und der lateinischen Sprache nachzuweisen bemüht war, wenn auch in etwas anderer Weise als im 'Lateinischen Runs'. Vorausgeht ein originelles Schulgespräch zwischen einem Schweizer Konrad, einem Niederländer Rudolf, einem Pfälzer Heinrich und dem Lehrmeister, einem 'Almannen'. Konrad und Rudolf, der Schweizerdeutsch, und Rudolf, der holländisch spricht, begegnen sich auf der Wanderschaft; es zeigt sich, daß beide nach Frankenthal reisen wollen, um dort nach Comeniusscher Methode Sprachen zu lernen. Unterwegs treffen sie auf Heinrich, einen Frankenthaler Schüler, der ihnen einiges darüber mitteilt, wie man dort auf der Schule die Sprachen, zumal das Latein, betreibt. Schließlich kommt der Schulmeister hinzu, dem die Knaben ihr Anliegen, bei ihm die lateinische Sprache zu erlernen, vortragen; er beginnt denn auch bald mit einer Lektion, indem er sie zunächst mit den Buchstaben bekannt macht. Im Buche selbst werden dann in alphabetischer Reihenfolge Beispiele von angeblich gleichlautenden Wörtern der deutschen und lateinischen Sprache zusammengestellt. — Ebenfalls im Jahre 1659 veröffentlichte Redinger eine deutsche Übersetzung von Comenius' 'Schola ludus' unter dem Titel 'Spielschule oder Lebendiger Künsten-Kreis'. Die 'Schola ludus' ist dramatisch gehalten und zerfällt in acht Teile oder Einzeldramen; die Schüler lernten diese Gespräche auswendig, und gelegentlich wurde auch der eine oder andere Teil öffentlich aufgeführt. Der Inhalt der einzelnen dramatischen Szenen war natürlich pädagogischer Art und sollte die Comeniussche Lehrmethode praktisch vorführen. 1662 folgte dann eine deutsch-lateinische Ausgabe vom 'Vestibulum' des Comenius. Eine ausführliche, lateinisch geschriebene Einleitung bespricht die Anlage der Ausgabe, namentlich worin sie sich von den früheren unterscheidet, und die Anwendung, die in der Schule von dem Buche zu machen ist. Diese Anwendung ist für den Lehrer berechnet und schreibt ihm vor, in welcher Weise er die deutschen und lateinischen Fragen zu stellen und beantworten zu lassen habe (naiverweise findet sich auch die Anweisung, vor Gebrauch des Buches Druckfehler, wenn man solche finde, in allen Exemplaren zu verbessern). Dann folgen lehrreiche allgemeine pädagogische Vorschriften, unter denen manche sind, die auch heute noch zu Aufschriften an pädagogischen Seminaren oder Schulstuben sich eignen würden, wie z. B.: 'Wenn du nicht von Geburt an schon geeignet bist zum Unterricht der Jugend, so halte dich ganz und gar von diesem Dienste fern' — oder: 'Wenn du siehst, daß einer langsam vorwärts kommt, so trage es, habe Geduld mit ihm' — oder: 'Zu neuem gehe niemals über, bevor das frühere Pensum regelrecht absolviert ist, damit für den neuen Stoff die nötige Grundlage nicht fehle.' — Ein ebenfalls von Redinger selbständig verfaßter Abschnitt des Buches behandelt die Jugendspiele. Redinger legte auf diese großen Wert, sobald bei ihnen Zeit und Maß innegehalten wurde; er empfiehlt vornehmlich Barlauf, Verstecken, Blinde Maus (d. i. Blindekuh), Ballspiel, Kegeln u. dgl. m., auch Baden und Fischen werden mit dazu gerechnet. Doch sollte der Vormittag nur dem Schul-

unterricht vorbehalten bleiben und auch sonst nach einer Stunde Spiel wieder zum Lernen zurückgekehrt werden. In einem einleitenden, dialogisch gehaltenen 'Vorspiel' werden allgemeine Regeln darüber aufgestellt, wie man spielen soll; die Spiele selbst werden der Jahreszeit angepaßt. Für die Geschichte der Spiele ist dieser Teil der 'Schola ludus' von besonderem Interesse.

Durch Comenius war Redinger in die Schullaufbahn hineingekommen, seinem Einfluß verdankte er seine Stelle, seiner Lehre seine pädagogischen und schriftstellerischen Erfolge; aber derselbe Mann, der dem verbannten Pfarrer zu einer neuen und ehrenvollen Existenz verholfen hatte, sollte ihm auch zum Verderben werden. Comenius hatte in Amsterdam begonnen, neben der Herausgabe seiner pädagogischen Schriften (der Opera didactica omnia in vier Foliobänden), sich, verleitet durch angebliche Traumgesichte verschiedener überspannter oder direkt verrückter Personen, namentlich des Christoph Ketter, des Nikolaus Drabiz und der Christine Poniatowska, einer ganz abenteuerlichen Schwärmerei und Schriftstellerei hinzugeben, indem er, vornehmlich in den beiden Schriften 'Lux in tenebris' und 'Lux e tenebris', die Wiederkehr des Weltfriedens, nach der alle Welt ja ein so sehr berechtigtes Verlangen trug, und die Einkehr des Gottesreiches auf Erden verkündigte. Redinger, durch Comenius zur Lektüre der Bücher ermuntert, war nach kurzer Skepsis bald fest davon überzeugt, daß es sich hier um wirkliche göttliche Offenbarungen handle, und hielt es nun für seine heilige Pflicht, nach diesem Glauben zu handeln und diese Lehren und Weissagungen möglichst zu verbreiten und anderen die gleiche Überzeugung beizubringen. Er begnügte sich dabei nicht mit seiner nächsten Umgebung, sondern ging direkt an seinen eigenen Landesherrn, den Kurfürsten von der Pfalz, dem er diese Offenbarungen und Prophezeiungen zusandte mit der Bitte um ernsthafte Beachtung. Sie waren allerdings bedeutungsvoll genug: Zerstörung des römischen Papsttums, Untergang des Hauses Österreich, dessen Tyrannei offenkundig sei; deutscher Kaiser solle der König von Frankreich werden, der Kurfürst von Brandenburg Schlesien und Mähren bekommen, der türkische Sultan werde zum Christentum übertreten u. s. w.; schließlich wird die ganze Welt bekehrt, der geistliche Stand recht bedient, selbst den Juden werden die Augen geöffnet, nur die Jesuiten und Kapuziner bleiben verstockt! — Das war wirklich alles mögliche, was da die Propheten verkündigten; aber der alte Comenius war so von diesen Visionen überzeugt, daß er sogar den festen Glauben aussprach, Gott werde der neuen Welt auch eine neue Sprache schenken, die tausendmal vollkommener und doch tausendmal leichter sein werde als alle anderen üblichen Sprachen.

Und nun beginnen die abenteuerlichen Fahrten des armen fanatisierten Redinger, durch die er im Auftrage von Comenius und auf Kosten von dessen Gönner van Geer die seltsamen Offenbarungen, besonders die des Drabiz, zu verbreiten sucht. Im April 1664 nahm er in Frankenthal für sechs Wochen Urlaub, den er aber dann willkürlich weit überschritt, und ging zunächst nach der Schweiz, wo er den Bürgermeistern von Schaffhausen, Basel, Zürich, Bern, Genf die Schriften übergab, ohne begreiflicherweise irgendwelchen Erfolg damit

zu haben. Träume und innere Unruhe trieben ihn trotz des Abredens seiner Freunde weiter nach Frankreich, er ließ dem König Ludwig XIV. einige Offenbarungsschriften überreichen, andere Exemplare dem Marschall Turenne, dem Erzbischof von Paris überreichte er sie sogar persönlich. Daß er hier mit einer Schrift, deren erste Zeilen den römischen Papst für den Antichrist erklärten, nicht sehr viel Erfolg hatte, ist klar; es ist wunderbar genug, daß man ihm nichts tat und ihn nach einigen Wochen unbehelligt nach Hause reisen ließ. In der Heimat aber, wo er seinen Schulunterricht so lange versäumt hatte, war man wenig erfreut über die Extravaganzen ihres Rektors; der Kurfürst mußte sich die Vorwürfe des kaiserlichen Gesandten gefallen lassen, daß er in seinen Landen einen Mann dulde, der öffentlich wider das Haus Österreich rede und schreibe; und da Redinger nicht daran dachte, sich zu entschuldigen, vielmehr hartnäckig bei seinem Vorhaben die Offenbarungen zu verbreiten beharrte, so erhielt er Ende Juli den Befehl, mit Weib und Kind innerhalb acht Tagen das Land zu verlassen. Zwar wurde die Frist nachträglich etwas verlängert, ihm auch gestattet, seine Familie fürs erste noch in Frankenthal zu lassen, er selbst aber mußte das Land meiden.

Allein der betörte Mann beharrte bei seinem unsinnigen Vorhaben. Jetzt wollte er seine Offenbarungen den Türken und Juden bringen. Über Frankfurt a. M., Leipzig, Prag, Wien ging er, wie er in seinem eigenhändig niedergeschriebenen Berichte erzählt, nach Komorn, setzte über die Donau und über die Waag und kam endlich im September 1664, nachdem er zahlreiche Strapazen und Gefahren überstanden, ins türkische Heerlager bei Neuhäusel, als gerade der Friede zwischen dem Kaiser und der Türkei abgeschlossen worden war. Hier verlangte er den Großvezier Köprili zu sprechen, da er ihm gewisse Bücher zu übergeben habe; in der Tat wurde er vor den Großvezier, der mit etwa fünfzig vornehmen Türken in seinem Zelte war, geführt und trug durch einen deutschen Diener, der den Dolmetsch machte, sein Anliegen vor. Als der Großvezier nun erfuhr, was der sonderbare Schwärmer wolle, ließ er einen Berufsdolmetscher kommen, der ihn intensiver verhörte. Redingers Verkündigung, die Türken sollten zum Christenglauben bekehrt werden, erregte freilich etwas Verwunderung und führte zu der Gegenfrage, ob er vielleicht Türke werden wolle, was er dann freilich ablehnte, und zwar, wie er bemerkt, weil er steif und fest glaubte, daß die Türken in wenigen Jahren Christen werden würden. Der Großvezier wurde aber darüber nicht ungehalten, sondern übergab ihn dem Agenten (Geschäftsträger) des Fürsten von Siebenbürgen, bei dem er gut aufgehoben war. Ein paar Tage darauf fand ein zweites Verhör vor dem Vezier statt, das zu einem förmlichen Religionsgespräch wurde: der Dolmetsch (der übrigens selber ein griechisch-katholischer Christ war) hielt ihm vor, daß die türkische Religion die beste sei, da sie an Gott als Schöpfer und Erhalter aller Dinge glaubten, einen Sohn aber könne Gott nicht haben. Auch die Laster der Christen, Verräterei, Schwelgerei, Uneinigkeit, Fluchen u. s. w., hielt man ihm vor, und er mußte zugestehen, daß diese Vorwürfe zum Teil nicht unbegründet seien: aber die Christen würden nun in sich gehen, und es werde

ein wahres Christentum nach dem Wort und Willen Gottes entstehen, zu dem sich die Türken, Juden und Heiden bekehren würden. Man ließ ihn dann wieder gehen, der Großvezier schickte ihm seine Bücher zurück und ließ ihm sagen, er brauche sie nicht, denn Mahomet habe ihnen verkündet, daß sich sein Glaube über die ganze Welt ausbreiten würde. Während der sechs Wochen, die Redinger dann noch unter dem Schutze des siebenbürgischen Gesandten im Lager zubrachte, scheint er auch weiter keine Gelegenheit mehr gehabt zu haben, den Großvezier zum Christentum zu bekehren, hatte aber den Plan nach Konstantinopel zu gehen und dort türkisch zu lernen, um dann den Türken die türkische Bibelübersetzung, an der damals in Holland gedruckt wurde, auszulegen. Dazu kam er zu seinem Glück freilich nicht, er mußte mit dem Heere weiter nach Ofen-Pest und Mohacz ziehen. Er weiß übrigens von den türkischen Soldaten nur Gutes zu melden: er rühmt ihre Gottesfurcht, ihre Liebe untereinander, ihre Gastfreiheit, Nüchternheit, Keuschheit (im Felde), ihre Stille und Sanftmut, aber auch ihr scharfes Kriegsrecht. Er sah auch kein Spielen bei ihnen, kurz nichts, was ihm mißfallen hätte, als daß sie 'auch sehr Tabak raucheten'. Auf alle Fälle fand er, daß die Türken, wenn sie erst mal den christlichen Glauben angenommen haben würden, weit besser Christi Lehre nachfolgen würden, 'als wir Christen, die wir meist nur den bloßen Namen ohne einige christenliche Tugenden und Werke führen'.

In Mohacz vernahm Redinger, der Großvezier beabsichtige ihn in Griechisch-Weißenburg heimlich hinrichten zu lassen. Diese Nachricht, die ihm sein siebenbürgischer Beschützer überbrachte, war vielleicht nicht richtig, allein Redinger zog doch vor, mit Beihilfe seines Wirtes sich der Gefahr zu entziehen. Er entwich vom Heere und gelangte unter dem Schutze eines siebenbürgischen Edelmannes, der aus dem Lager nach der Heimat zurückreiste, nach Schäßburg, wo er mit dem Fürsten von Siebenbürgen, Apaffi, eine Unterredung über die Offenbarungen hatte, die der Fürst las und in denen er 'wichtige wunderliche Sachen' antraf. Von Apaffi mit einem Pferde und einem Geleitsbrief ausgestattet, reiste Redinger weiter über Szathmar, Tokai und Eperies, meist bei Pfarrern Gastfreundschaft findend, und von da über die Karpathen nach Lednitz (in Ungarn, unweit der mährischen Grenze), wo der eine der Verfasser jener Offenbarungen, Nikolaus Drabizius, wohnte. Bei diesem, dem schon 'zwei Monate vorher von Gott war geoffenbaret worden, daß ein solcher Bote zu ihm kommen werde', blieb er einige Zeit. Drabizius faßte ein lateinisches Schreiben an die evangelischen Kur- und Reichsfürsten ab, worin diesen die wichtigsten der Prophezeiungen mitgeteilt wurden; Redinger übersetzte es ins Deutsche, und dies Schreiben wurde in vierzehn Exemplaren versandt. Das Resultat war vorauszusehen: die meisten lachten ihn aus, nur einige hatten wenigstens Mitleid mit dem armen Toren und ließen ihm ein Geldgeschenk zukommen.

Am 15. Januar 1665 traf Redinger von seiner türkischen Reise, die er am 25. Juli 1664 angetreten hatte, wieder in Frankenthal ein. So wenig er auf dieser Reise erreicht hatte, — ein Kunststück war ihm doch gelungen, um das man ihn bewundern muß: von den 73 Talern, die ihm seine Frau ('als Meisterin

über unser Geld') als Reisegeld mitgegeben hatte, brachte er 60 Taler wieder zurück! — In Frankenthal hielt sich noch seine Familie auf, aber der gegen ihn erlassene Ausweisungsbefehl wurde alsbald erneuert, und so war denn hier seines Bleibens nicht mehr. Aus Straßburg, wohin er zunächst ging, wurde er ebenfalls vertrieben, doch gewährte ihm der Herzog von Zweibrücken ein Asyl in Meisenheim, versprach ihm sogar einen Schuldienst, woraus freilich nichts wurde. Halb verzweifelt entschloß sich Redinger endlich, sich dem Kurfürsten von der Pfalz auf Gnade oder Ungnade zu stellen; so ging er denn nach Mannheim und wurde hier sofort gefangen genommen und ins Stockhaus gesetzt. Da aber inzwischen seine Familie in Frankenthal den Haushalt aufgelöst und ihr bewegliches Besitztum verkauft hatte und nach Zürich gezogen war, so zog auch Redinger, nachdem er auf sein Bitten aus der Haft entlassen worden war, nach der alten Heimat, die ihn aber keineswegs mit offenen Armen aufnahm. Vielmehr setzte man ihn auch hier sogleich in Haft und machte ihm den Prozeß, weil er seine Familie verlassen und nicht für ihren Unterhalt gesorgt habe. Die Angehörigen der Frau betrieben die Ehescheidung, die Züricher Behörden, die Redinger für einen halb oder ganz verrückten Schwärmer hielten, wollten ihn im Spital unterbringen. Davon wollte er selbst natürlich nichts wissen, er verteidigte sich energisch und suchte die von ihm verbreiteten Offenbarungen zu rechtfertigen. Es gelang ihm in der Tat, die Entlassung aus der Haft durchzusetzen, doch wurde er angewiesen, fortan ein stilles und eingezogenes Leben zu führen und von seinen sogenannten göttlichen Offenbarungen zu schweigen. Das paßte aber dem exaltierten Schwärmer schlecht, und so reiste er Ende August 1665 zum zweiten Male nach Holland, diesmal in der Absicht, dort in Kriegsdienste zu treten. Die Freunde in Amsterdam rieten ihm, den Niederlanden dadurch zu dienen, daß er für ihren Dienst einige Tausend Eidgenossen zum Krieg gegen den Bischof von Münster zu werben suche. Redinger stellte nun verschiedene Berechnungen auf über die Kosten, die ein schweizerisches Regiment von 2000 Mann monatlich erfordern würde; man fand sie aber zu hoch, und obgleich er in seiner Erwiderung die Hoffnung aussprach, es würden sich die Kosten stark reduzieren lassen, beschlossen die Generalstaaten doch, von seinem Anerbieten keinen Gebrauch zu machen und ihn mit einem angemessenen Geschenk (150 Gulden) abzufinden. Trotzdem kam Redinger mit einem neuen Anerbieten, das aber ebenfalls keine Aufnahme fand; und so war denn dieser Plan, von dem er nicht nur Tätigkeit, sondern auch ein sicheres Einkommen erhofft hatte, zu Wasser geworden.

Dafür erhielt er einige Beschäftigung durch den damals noch in Amsterdam lebenden Comenius und dessen Gönner van Geer, namentlich handelte es sich um Übersetzungen, darunter die Übertragung des 'Syllogismus' von Comenius, einer prophetischen Streitschrift gegen das Papsttum und das Haus Österreich, aus dem Lateinischen ins Deutsche. Auch wünschte Comenius, daß seine Offenbarungsschrift 'Lux e tenebris' dem Könige von Frankreich, in dem ja die Offenbarungen das künftige Haupt der Christenheit erkennen wollten, über-

reicht würde; und Redinger, obschon er von einer kaum überstandenen Krankheit her noch schwach und elend war, nahm doch den Auftrag an und begab sich im Mai 1666 zum zweiten Male nach Paris, jedoch mit der ausdrücklichen Weisung von Comenius, die Bücher der Offenbarungen dem Könige und dem Erzbischof von Paris erst dann zu überreichen, wenn er ihm weitere Nachrichten gegeben und besondere Bittschriften an die genannten beiden Persönlichkeiten übersandt haben werde. Allein Redingers Ungeduld ließ ihn das nicht abwarten: er gab die Schriften im Palast des Erzbischofs und in der Residenz in St. Germain ab. Darüber war Comenius sehr aufgebracht, weil er dies Vorgehen für der Sache nachteilig hielt; er machte Redinger ernstliche Vorwürfe, auch über seine zu hohen Geldausgaben, denn die Kosten der Reise, die nicht unbeträchtlich waren, bestritt Herr van Geer. Da es überhaupt aussichtslos schien, wenn Redinger noch länger sich in Paris aufhielt, so hieß Comenius ihn auf dem kürzesten Wege ('über Lothringen nach Basel, und nicht über Lyon nach Genf') heimzureisen; es genüge, daß der König durch seine Leute nun unterrichtet sei, das übrige müsse man der göttlichen Vorsehung überlassen. Wenige Wochen später schrieb Comenius an den Antistes Ulrich in Zürich einen Brief, in dem er ihn bat, die gleichzeitig übersandten Offenbarungsbücher zu lesen, Redinger aber den Aufenthalt in seinem Vaterland zu verstatten, 'bis Gott und die Zeit diejenige Aberwitz und Verwirrung, damit er behaftet ist (oder die welche ihm selbige andichtend), entdecke, welche Zeit vielleicht nicht fern ist. Wan euch seine unfürsichtigen Handlungen ärgerend, so wüssend, daß sie mich auch stoßend, darum habe ich ihm in sein Heimat und zu seiner Haushaltung gerathen: aber was wollend wir machen? Es ist nüt neuwes bei Gott (wan ihm die Weise und Kluge ihren Dienst versagend) dasjenige zu brauchen, was vor der Welt toracht ist, dieweil Gott den Herren keine Zeügen manglen müssend: oder so auch dieselbige schweigend, so müssend die Stein schreien'.

Es mochte wohl die Folge dieser Empfehlung sein, daß Redinger, als er im Juni 1666 nach Zürich kam, nicht unfreundlich empfangen wurde. Allein es ging nicht lange gut; schuld waren teils die erneute Verbreitung der prophetischen Schriften, teils seine unglücklichen ehelichen Verhältnisse. Was erstere anlangt, so spielte dabei eine besondere Rolle die Herausgabe von Comenius 'Syllogismus' in deutscher Übersetzung. Das Buch wurde von Suter in Schaffhausen gedruckt; es ist in der Comenius-Literatur bisher ganz unbekannt geblieben, und das Züricher Exemplar (über das Zollinger zuerst im Züricher Taschenbuch für 1896 berichtet hat) scheint das einzige noch vorhandene zu sein. Der deutsche Titel lautet: 'Üblicher Vernunfft-Schluß oder Schlußrede der gantzen Welt.' Die Schrift legt zunächst dar, daß der Papst den westfälischen Friedensschluß für null und nichtig erklärt und das Haus Österreich ihn in dieser Zerstörung und Schwächung des Friedens unterstützt habe; daß ferner der Papst daran schuld sei, daß England und die Niederlande sich gegenseitig geschwächt hätten; auch der Bischof von Münster sei zu seiner Fehde mit den Generalstaaten durch den Papst angestachelt worden. Die

Prophezeiungen vom baldigen Sturze des Papsttums machen auch hier den Schluß.

Das hartnäckige Festhalten an diesen Offenbarungen und das Bestreben, Anhänger dafür zu gewinnen, wurde Redinger zum Verderben. Zunächst wurde er vor die geistliche und weltliche Behörde zitiert, verhört und ermahnt, die Verbreitung solcher 'Traumsachen' zu unterlassen; man warf ihm sogar vor, die Christen bei den Türken verraten, Aufruhr unter die Kur- und Reichsfürsten gebracht, in Frankreich die Verfolgung der Evangelischen durch seine törichten Unternehmungen noch vermehrt zu haben. Dazu beschuldigte man ihn der Untreue gegen seine Frau, unsoliden Lebenswandels und noch anderer Vergehen mehr, und um dieser, wie es scheint nicht einmal erwiesener Anschuldigungen willen warf ihn der Rat auf drei Wochen ins Gefängnis. Wenn Redinger in dieser Pein der Verfolgung sich vorübergehend untreu wurde und sich vom Glauben an die Offenbarungen lossagte, — wer wird ihm das übel nehmen? — Aber kaum freigelassen, widerruft er alles und erregt den Haß seiner Widersacher noch mehr durch den unüberlegten Schritt, daß er sich den Zugang zu seiner Frau, die die Verwandten von ihm fern hielten, mit Gewalt erzwingen will. Nun wurde von Amts wegen die Scheidung der Eheleute von Tisch und Bett ausgesprochen und Redinger aufgegeben, das Land zu verlassen. Aber der Winter stand vor der Tür, der Bürgermeister hatte Mitleid mit dem Armen und hätte ihn gern in der Stille bei einem ehrlichen Bürger geduldet. Allein das litten Redingers Gegner nicht: sie setzten es durch, daß er trotz seines Protestes ins Spital verbracht wurde.

Diese ungerechte Vergewaltigung brachte Redinger so auf, daß er den Beschluß faßte, der ganz seiner schwärmerischen Torheit angemessen war, den Märtyrertod zu suchen, und zwar indem er nach Luzern ginge, um dort, in dem streng katholischen Orte, wo man wegen seines Kampfes gegen das Papsttum besonders erbittert auf ihn war, seine Offenbarungsschriften zu verbreiten. Bald nach Neujahr entwich er aus dem Spital und ging zu Fuß nach Luzern, wo er ein entsprechendes Schreiben an den Schultheiß und Rat der Stadt entwarf. Allein da er vergessen hatte, die Offenbarungsbücher mitzunehmen, und sein Hauswirt meinte, ohne die Bücher wäre sein ganzes Vorhaben aussichtslos, so machte er sich wieder auf den Rückweg, um die Schriften zu holen. Aber schon unterwegs ward er festgenommen und nach Zürich in den 'Wellenberg' verbracht, einen in der Limmat belegenen festen Turm, in dem nur die ärgsten Verbrecher und die zum Tode Verurteilten verwahrt wurden. Redinger zeigte bei der Überführung den festen Mut und die Charakterstärke des überzeugten Märtyrers, er hatte sogar Gelegenheit, einem wegen Totschlags auf die Hinrichtung wartenden Unglücklichen Trost und Fassung zu verleihen. Ende Januar wurde er vom Rat zur Gefangenhaft im Oetenbach (einem ehemaligen Nonnenkloster, das als Zuchthaus diente; es hat diesen Zweck noch bis vor kurzem erfüllt und ist erst in den letzten Jahren vom Erdboden verschwunden) verurteilt. Die Behandlung dort war schlecht; man ließ ihn in einer ungeheizten Kammer 'ärger als einen Hund', so daß er Glieder-

reißen und Beschwerden aller Art bekam. So saß er ein halbes Jahr, bis der Rat endlich Mitleid mit dem kranken Mann hatte und ihm eine fünfwöchentliche Kur in Baden verstattete. Aber Redinger war unverbesserlich: der Verblendete konnte es selbst dort nicht lassen, für seine Offenbarungsschriften Propaganda zu machen, mit Badegästen, Behörden, Pfarrern Gespräche darüber anzuheben und sie von der Wahrheit der Prophezeiungen zu überzeugen zu versuchen. Natürlich wurde darüber in Zürich Beschwerde geführt, und als er wieder dorthin zurückkam, wurde ihm verkündet, daß er endgültig zum Aufenthalt im Spital 'bei Brot und Muß' verurteilt sei. Er wurde dahin verbracht und ist dort, obschon er immer wieder Bittgesuch auf Bittgesuch losließ an den Bürgermeister, an den Rat, an die Zunftmeister u. s. w., mehr als zwanzig Jahre, eine kurze Unterbrechung abgerechnet, bis an seinen Tod verblieben.

Im Spital wurden vornehmlich Kranke geringen Standes verpflegt, auch Irre aufgenommen und ältere Leute, die zwar noch arbeits-, aber nicht recht erwerbsfähig waren und die sich ihre schmale Kost gelegentlich durch ländliche Arbeit auf den Wiesen und Äckern des Spitals verdienten. Für einen Mann von der Bildung Redingers muß der Aufenthalt in dieser Umgebung ein wahres Inferno gewesen sein. Ob Comenius, der selbst bereits 1670 starb, von dem traurigen Schicksal seines ehemaligen Genossen erfuhr, der doch eigentlich nur um allzugroßer Überzeugung willen von dem, was sein Herr und Meister gelehrt hatte, solches erduldete, das wissen wir nicht; sein letzter (nur in Kopie erhaltener) Brief an ihn ist vom 1. Juli 1666. Aber auch durch dieses schwere Los wurde Redingers Mut nicht gebrochen; er hielt den Glauben an die Offenbarungsschriften fest, und da er, was man ihm nicht übel nehmen kann, auf Rat und Geistlichkeit sehr schlecht zu sprechen war und dem manchmal deutlichen Ausdruck verlieh, so kam es vor, daß ihm auf kürzere oder längere Frist der Gebrauch von Schreibmaterialien entzogen, ja sogar er in seiner Kammer in Ketten gelegt wurde, wie wenn er ein Tobsüchtiger wäre. In den Akten findet sich freilich erstere Verordnung immer wieder erneuert, so daß Redinger doch Mittel und Wege gefunden haben muß, sich Tinte, Feder und Papier zu verschaffen; auch das Gebot der Fesselung wurde verschiedentlich erneuert. Ein paarmal gelang es ihm, aus dem Spital zu entweichen; er kam nie weit und wurde bald wieder zurückgebracht. Die endgültig ausgesprochene Scheidung von seiner Frau versuchte er zu wiederholten Malen rückgängig zu machen, aber die Frau selbst wollte nichts mehr von ihm wissen.

Zwischen allen diesen Beschwerden und Kümmernissen müssen aber doch auch ruhigere Tage in jenen langen Jahren vorgekommen sein, in denen Redinger sich wieder mit literarischen Arbeiten beschäftigen konnte. So beschäftigten ihn lebhaft Vorschläge zur Verbesserung des Sprachunterrichts, über die er an den Rat schrieb, er wolle der Schuljugend einen kurzen, leichten und lustigen Lehrweg zeigen, sie in vielen Sprachen und Künsten zu unterweisen; doch kam er zu keiner Ausarbeitung seiner Methoden. Ferner arbeitete er an einer Übersetzung einer prophetischen Schrift des Severin Monzamban von Verona, beschäftigte sich mit den Weissagungen des Stephan Melisch und

veröffentlichte im Jahre 1678 einen Auszug aus den 'Gesichten' dieses Schwärmers. 1679 erschien von ihm eine Bearbeitnug einer in holländischer Sprache geschriebenen Reisebeschreibung von zwanzig Holländern mit allerlei Abenteuern, und nach dem Französischen im Jahre 1680 die Geschichte eines glaubensstarken Zürichers Joh. Rudolf Stadler, der 1637 in Persien den Märtyrertod erlitt, weil er das Christentum nicht abschwören wollte.

Es war im Sommer desselben Jahres 1680, als man Redinger aus der Haft entließ. Er hielt sich einige Monate in Neftenbach, Winterthur und Schaffhausen auf; allein auf die Beschwerden, namentlich des Pfarrers von Neftenbach, daß er immer wieder die Leute mit seinen Offenbarungen belästige und überdies nur vom Schuldenmachen lebe, war es mit seiner Freiheit bald zu Ende. Er kam aufs neue ins Spital und ist dort bis zu seinem Tode verblieben: am 10. März 1688 ist er als ein ganz gebrochener Greis gestorben. So endete dieser zweifellos hochbegabte Mann, der unter anderen Umständen eine segensreiche Tätigkeit zumal auf pädagogischem Gebiete hätte entfalten können, als Opfer seines Mangels an Selbstzucht, seines Starrsinns und Fanatismus.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Zu einem

KONGRESZ FÜR KINDERFORSCHUNG UND JUGENDFÜRSORGE

laden mehrere hervorragende Psychologen, Pädagogen und Ärzte ein, an ihrer Spitze Geh. Regierungsrat Professor Dr. Münch in Berlin, Direktor Trüper auf Sophienhöhe bei Jena, Dr. Ament in Würzburg. Der Aufruf weist darauf hin, daß das Interesse einerseits für die wissenschaftliche Erforschung der Natur und Entwicklung des Kindes nach der leiblichen und seelischen Seite hin, anderseits für die praktischen Fragen der Erziehung wie der gesamten Jugendfürsorge sichtlich gewachsen ist, daß es aber an gegenseitiger Fühlung, an fruchtbaren Anknüpfungen zwischen jenen forschenden und diesen erzieherischen Bestrebungen noch durchaus fehlt. Er wendet sich daher an 'alle Forscher auf dem erstgenannten Hauptgebiete, die Physiologen, Psychologen, Biologen, sowie an die Vertreter des zweiten Gesamtgebietes mit den wichtigen Problemen der theoretischen und praktischen Gesamtpädagogik einschließlich der Hygiene, also die Lehrer und Leiter aller Schulgattungen, wie diejenigen der Fürsorgeanstalten für anormale und pathologisch veranlagte Kinder und Jugendliche, der schwachsinnigen, taubstummen, blinden, moralisch gefährdeten, entarteten, verwahrlosten, kriminellen, wie auch die Kinderärzte, Psychiater, Juristen, nicht minder aber die an der Jugenderziehung direkt interessierten Eltern, Vormünder und sonstige Jugendfreunde'.

Der Kongreß soll in den ersten Tagen des Oktober zu Berlin abgehalten und so organisiert werden, daß zwar auch alle besonderen, einem der obengenannten Gebiete geltenden Vereine für ihre Beteiligung und die Erörterung ihrer Angelegenheiten Raum finden, jedoch Vorträge und Verhandlungen von möglichst allgemeinem Interesse in den Vordergrund treten. Im ganzen sollen die zu haltenden Vorträge wesentlich der Art sein, daß sie dem mit dem betreffenden Gebiete noch nicht Vertrauten eine Anschauung geben, sowohl von dem bisher darin Geleisteten wie von den schwebenden Fragen und den zu lösenden Aufgaben. Es soll auf diese Weise nicht nur eine innere Verbindung für jetzt erleichtert, sondern womöglich eine organische Vereinigung für die Zukunft eingeleitet werden.

Ein bestimmtes, im bevorstehenden Sommer zu veröffentlichendes Programm wird über die Räume für die Verhandlungen, die Abfolge der Themen, die Bildung von Sektionen oder Gruppen und anderes Auskunft geben. Eine Beschränkung der verfügbaren Zeit durch einleitende Begrüßungen und begleitende Festlichkeiten soll vermieden werden. Der von den Teilnehmern zu entrichtende Beitrag wird sich auf 4 Mk. belaufen, wofür später die gedruckten Verhandlungen geliefert werden.

ZUR PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

Von August Messer

Aus der Ziegler-Ziehenschen Sammlung[1]) liegen mir diesmal folgende Abhandlungen zur Besprechung vor:

1. W. Nausester, Das Kind und die Form der Sprache [1,20 Mk.].
2. R. Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik [1,20 Mk.].
3. L. W. Stern, Helen Keller, Die Entwicklung und Erziehung einer Taubstummblinden als psychologisches, pädagogisches und sprachtheoretisches Problem. [1,80 Mk.].
4. F. Fauth, Der fremdsprachliche Unterricht auf unseren höheren Schulen (vom Standpunkte der Physiologie und Psychologie beleuchtet) [0,80 Mk.].
5. O. Kluge, Über das Wesen und die Behandlung der geistig abnormen Fürsorgezöglinge [0,50 Mk.].
6. O. Binswanger, Über den moralischen Schwachsinn (mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Altersstufe) [1 Mk.].

I

Der erste Teil der Schrift Nausesters ist dem Nachweis gewidmet, daß die Flexionsformen einen verhältnismäßig ganz unbedeutenden Wert für den Ausdruck des Gedankengehalts haben. Die Abwandlung bilde nur einen 'äußeren Schmuck der Sprache'. 'Wahrhaft guter Ausdruck läßt das Dasein der Flexionsendungen nicht empfinden'. Die Begründung wird zu geben versucht an der Hand der deutschen Sprichwörter, die nach des Verfassers Ansicht diejenige Ausdrucksweise darstellen, die den Anforderungen der Klarheit und Schönheit nach allgemeinem Urteil entspricht. Es ergibt sich, daß das Sprichwort, trotz seiner Vorliebe für Kürze, 'von dem scheinbar vortrefflichsten Mittel kurzen Gedankenausdrucks, der Gegenüberstellung von Flexionsformen, einen höchst sparsamen Gebrauch macht', daß es dagegen diejenige Gestaltung weitaus bevorzugt, bei der der Gegensatz durch Wortstämme zur Darstellung gebracht wird.

Angesichts dessen wird sich die Frage aufdrängen — und darin ist das Thema des zweiten Teils der Abhandlung gegeben —: 'Wie kommt es, daß die Menschen so überaus entbehrliche Verzierungen an ihren Worten an-

[1]) Sie bilden Bd. VII Heft 7 und Bd. VIII Heft 1—5 der Sammlung und sind 1904 und 1905 bei Reuther & Reichard in Berlin erschienen. — Vgl. in diesen Jahrbüchern VIII 401 ff. XII 1 ff. XIV 1 ff. 529 ff.

gebracht haben?' Wie erklärt sich also überhaupt das Vorhandensein der Flexionsformen?

Diese Frage nun glaubt Nausester beantworten zu können durch Zurückgehen auf die geistige Entwicklung, insbesondere die Spracherlernung des Kindes. Er stellt die Sätze auf: 1. 'Die erste, dem zarten Kinde aufdämmernde Erkenntnis vom Wesen der umgebenden Welt besteht in der Einsicht, daß die Dinge entweder fest oder beweglich sind; 2. in dieser Erkenntnis liegt das eigentliche Fundament aller Sprachform, da bei jedem sprachlichen Ausdruck das Bestreben obwaltet, den Gedanken in ein Festes und Bewegliches zu zerlegen.'

Das Feste entspricht nun dem Nomen, das Bewegliche dem Verbum. In Nomen und Verbum aber gehen, wie unter Berufung auf Schleicher ausgeführt wird, die indogermanischen Sprachen ohne Rest auf — wenn man von den Interjektionen als bloßen Lautgebärden absieht.

In allen Flexionsformen soll nun ein gewisses Spielen des Menschen mit seiner Sprache zutage treten. 'Der Grundgedanke dieses Spiels liegt darin, daß die beiden Gegensätze «fest» und «beweglich» das Bestreben haben, ineinander überzugehen, indem das Feste beweglich, das Bewegliche aber fest gemacht wird.' Aus dem ersteren Vorgang soll sich Deklination, Motion, Komparation erklären, aus dem zweiten die Bildung des Infinitivs und des Partizipiums beim Verbum. Der Drang, den Ausdruck für die beiden Gegensätze 'fest' und 'beweglich' zu schaffen und diese Gegensätze ineinander übergehen zu lassen, wirke nun in jedem Kinde. Wenn sich aber der Erwachsene dem Gedankenkreis des Kindes anbequeme, so gehe er in Wirklichkeit nur zu der Quelle zurück, aus der er selbst geschöpft habe. Die Ansicht Wundts, daß für die Sprache allein die Arbeit der Erwachsenen in Betracht komme, sei also nicht haltbar. 'Die Art und Weise, in der das Kind die ganze Welt ansieht, ist in Wirklichkeit die Grundlage aller Sprachform.' —

Und nun einige Worte zur Beurteilung. Die These des ersten Teils, daß für den Ausdruck der Gedanken die Wortstämme meist viel wichtiger sind als die Endungen, wird ja wohl richtig sein. In der Einzelausführung verfällt aber der Verfasser gelegentlich in übertreibende Behauptungen. So erklärt er z. B.: 'Der Schreibende will, gerade so wie der Redende, mit den Abwandlungsformen an sich ganz und gar nichts(!) sagen.' Gewiß werden uns beim (unreflektierten) Sprechen und Schreiben in der Regel die Flexionsformen nicht besonders zum Bewußtsein kommen, und wir wollen insofern nichts Besonderes mit ihnen sagen; aber dasselbe wird gewöhnlich auch für die einzelnen Wortstämmme als solche gelten. Auch sie stellen sich zumeist — wenigstens wenn Rede oder Schrift ungehemmt vorwärts fließt — gerade so ohne bewußtes Wollen ein wie die Endungen, und das, worauf der Wille und die Aufmerksamkeit gerichtet ist, ist der Sinn des Ganzen, dessen Mitteilung uns vorschwebt.

Auch dem Satze kann ich nicht zustimmen: 'Während das Wort uns eine Anschauung gibt, gibt uns die Flexionsform nur eine Aufgabe' (nämlich die, 'darüber nachzudenken, aus welchem Gedanken- und Anschauungskreise heraus

diese oder jene Endung allein gewählt werden konnte'). Nun geben aber auch die Wortstämme Anschauungen nur insofern als sie mit anschaulichen Bedeutungsvorstellungen assoziiert sind. Es ist aber doch unzweifelhaft, daß sich mit den Pluralformen im allgemeinen andere Anschauungen assoziiert haben als mit den Singularformen, mit Rad, Haus, Baum andere als mit Räder, Häuser, Bäume. Damit ist schon der Satz von der Bedeutungslosigkeit der Endungen umgestoßen.

Gerade als ich mit der Lektüre der vorliegenden Schrift beschäftigt war, beobachtete ich an einem $2^3/_4$ Jahre alten Mädchen folgende Ausdrucksweise. Das Kind betrachtete Wäsche, die im Hofe zum Trocknen aufgehängt war und vom Winde stark nach der einen Seite getrieben wurde, und sagte: 'Sieh mal die Wäsche. Die fliegen fort.' Sein Vater entgegnete: 'Sie fliegt nicht fort.' Darauf das Kind: 'Sind die fest gemacht?' Hier ist doch deutlich, daß das Kind die Vielheit der Wäschestücke auch sprachlich durch die Flexion zum Ausdruck brachte.

Noch schwerer sind die Bedenken, die die Ausführungen des zweiten Teils erregen. Gewiß ist die Unterscheidung des Festen und Beweglichen beim Kinde eine frühzeitige und wichtige: aber dies berechtigt doch nicht schon zur Behauptung, diese Unterscheidung sei 'die erste Erkenntnis', oder zu der weiteren: 'An alle(!) seine Gedanken trägt das Kind dieses Schema («fest» und «beweglich») heran und lernt in dem Maße die Sprache sicher gebrauchen und beherrschen, in dem ihm die diesem Schema entsprechende Zerlegung gelingt und geläufig wird.' Daß nun endlich die Scheidung von 'fest' und 'beweglich' die Flexion erkläre, das hat der Verfasser in keiner Weise bewiesen, ja die dahingehenden Ausführungen lassen Klarheit in bedauerlicher Weise vermissen. Warum sollen wir überhaupt die gewöhnliche Auffassung verlassen, nach der das Substantiv der Ausdruck für die Kategorie des Gegenstands, das Verbum für die der Veränderung (einschließlich der Bewegung) und des Zustands, das Adverb für die der Relation ist? Wir finden keinen Grund dafür angegeben. Nirgends wird auch berücksichtigt, daß 'fest' und 'beweglich' in Bezug auf Wirklichkeitsbestandteile einerseits und in Bezug auf Sprachelemente anderseits nicht dasselbe bedeuten; dort handelt es sich um Gleichheit oder Veränderlichkeit des Ortes, hier des Klanges. Endlich mußte doch, wenn des Verfassers Ansicht ein haltbares Fundament haben sollte, aufgewiesen werden, daß Festes und Bewegliches in der Wirklichkeit und in der Sprache in analoger Weise sich zueinander verhielten; daß also etwa das Unbewegliche auch durch unveränderliche Worte, das Bewegliche durch veränderliche zum Ausdruck gebracht werde. Der Zustand der Sprache zeigt aber davon keine Spur. Substantiva bezeichnen in gleicher Weise Festes wie Bewegliches, Verba dienen gerade so gut zur Bezeichnung von Bewegungsvorgängen wie Zuständen der Ruhe; beide Wortklassen endlich enthalten selbst sowohl feste wie bewegliche Elemente. Daß aber dieser Sprachzustand etwa aus einem ursprünglicheren, der die von Nausester postulierte Scheidung des Festen und Beweglichen zum Ausdruck gebracht habe, hervorgewachsen sei, dafür wird nicht der geringste Beweis erbracht.

So erweist sich die Behauptung über die Bildung der Sprachform, die das eigentlich Neue an der Schrift bildet, als haltlos. Auch im einzelnen ist aus derselben über die Sprachentwicklung des Kindes nichts zu lernen — wie man nach dem Titel vermuten könnte. Der Verfasser zieht lediglich einige Beobachtungen Preyers herbei, eigene teilt er nicht mit.

II

Ein prächtiges Büchlein ist die Schrift von Lehmann über Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik, reich an Gedanken, klar und fesselnd geschrieben und wohl geeignet, auch den, der der Forderung eines solchen Unterrichts mit überwiegenden Bedenken gegenübersteht, ihr doch geneigter zu machen.

Sehr treffend ist schon der Nachweis in dem einleitenden Abschnitt, daß die übliche Fragestellung: Propädeutik als besonderes Lehrfach oder philosophischer Geist in dem Unterricht der Einzelfächer — gar nicht die richtige ist. Vielmehr gelte es, beides zu verbinden. Das Ziel einer philosophischen Vorbildung lasse sich nur erreichen mit Hilfe eines besonderen Unterrichts in der Propädeutik; diesem müßten aber die sämtlichen Einzelfächer vorarbeiten. Die Philosophie ist ja 'nicht ein Fach unter Fächern, sondern sie bildet in der Vielspaltigkeit der Unterrichtsgegenstände, in der Zerrissenheit der modernen Gelehrtenschulen ein zentrales Gebiet, dem alles zustreben soll. Durch sie allein kann eine innere Einheit in das bunte Vielerlei der Lehrfächer gebracht und aus dem Unterricht in allerlei nützlichen Kenntnissen eine einheitliche und wissenschaftliche Erziehung gestaltet werden.' Die Gründe aber, die für einen besonderen propädeutischen Unterricht (dem zwei Wochenstunden in den beiden Primen zugewiesen werden sollen) sprechen, sind kurz folgende: Zu der philosophischen Vertiefung des Unterrichts in allen Fächern der obersten Klassen fehlt vorläufig noch die hinreichende Zahl geeigneter Lehrer. Ferner liegt die Gefahr nahe, daß der Fachunterricht doch beim einzelnen Problem stehen bleibt oder nur einzelne weitere Ausblicke erschließt, nicht zu jenem umfassenden, überschauenden Denken, zu jener Einheit der Anschauungsweise führt, auf die es gerade ankommt. Weiterhin sind die wichtigsten philosophischen Fragen von so allgemeiner Bedeutung, daß sie nicht ohne Willkür dem einen oder anderen Fach ausschließlich zugewiesen werden können. Endlich ist es auch bedenklich, eine so wichtige Seite der Bildung wie die philosophische nur auf gelegentliche Erörterungen anzuweisen.

Der zweite Abschnitt der Schrift behandelt die Frage, welche Änderung in der Vorbildung der Lehrer eintreten müsse, damit sie im stande seien, den Anforderungen der Propädeutik gerecht zu werden und vor allem die wünschenswerte philosophische Vertiefung des Fachunterrichts durchzuführen.

Die Ergebnisse der philosophischen Prüfungen sind nach Lehmanns Ansicht bis jetzt vielfach sehr unerfreulich. Einen Grund dafür findet er darin daß die Forderungen der Prüfungsordnung zu unbestimmt seien. Der Zusammenhang zwischen dem philosophischen Studium des einzelnen und seinem Fach-

studium müsse hergestellt werden; auch müsse hervortreten, daß es in der philosophischen Prüfung weniger als in der Fachprüfung auf den Umfang der positiven Kenntnisse, dagegen vor allem auf das Verständnis der einschlägigen Fragen und Grundsätze ankomme. Ferner dürften nicht mehr wie seither die Vorlesungen im Mittelpunkt des philosophischen Universitätsunterrichts stehen, sondern das Arbeiten in Seminaren; und zwar müsse in diesen — zumal solange eine philosophische Propädeutik in den höheren Schulen fehle — gerade auf die erste Einführung ein viel größeres Gewicht gelegt werden. Der Verfasser hält eine Gliederung der Seminarkurse in drei Stufen für angemessen und macht für deren Gestaltung recht beachtenswerte Vorschläge.

Der dritte Abschnitt, der umfangreichste, ist der Aufgabe gewidmet, im einzelnen darzulegen, was unter der philosophischen Vertiefung des Fachunterrichts auf der Oberstufe der höheren Schulen zu verstehen sei und was dabei geleistet werden könne. Es ergeben sich dabei folgende Übergänge von den Einzelfächern zur philosophischen Betrachtung:

1. Von der Grammatik zur elementaren Logik (Verhältnis des Wortes zum Begriff, des Satzes zum Urteil, überhaupt des Denkens zur Sprache. Wesen der Logik im Verhältnis zur Grammatik).

2. Von den Naturwissenschaften und der Mathematik zur Methoden- und Wissenschaftslehre (Induktion und Deduktion, Naturgesetze, Begriff der Gesetzmäßigkeit, der Entwicklung u. s. w.).

3. Von der Optik und Akustik speziell zur Physiologie der Sinnesorgane und damit zur Psychologie (Theorie der Sinneswahrnehmungen, räumliche Anschauungen. Der psychische Vorgang in seinem allgemeinen Gegensatz zum körperlichen.)

4. Von der Geschichte a) gleichfalls zur Wissenschaftslehre, b) zur Psychologie des Willenslebens und zur Ethik (Verschiedene Arten der geschichtlichen Betrachtung. Materialistische und idealistische Geschichtsauffassung. Bedeutung des Individuums und des Individuellen überhaupt. Bedeutung der historischen Gesetze).

5. Von der deutschen und fremdsprachlichen Lektüre a) zur Ethik, b) zur Ästhetik. In der letzteren speziell: Verhältnis der Schönheit zur Sittlichkeit; Verhältnis der Schönheit zur Wahrheit: Idealismus und Naturalismus.

Das Ziel des propädeutischen Kursus im engeren Sinne ist es nun, wie im letzten Abschnitt ausgeführt wird, die philosophischen Fragen, in die die einzelnen Fachgebiete ausmünden, zu verbinden und die Schüler zum Verständnis zu führen, daß 'alle diese Fragen und Bestrebungen schließlich in einem gemeinsamen letzten Ziel gipfeln: dem, eine Weltanschauung zu gewinnen und zu begründen'. Diese Propädeutik darf aber nicht dogmatisch sein, sie darf kein philosophisches System als allgemeingültig lehren wollen. Es kommt vielmehr lediglich darauf an, den Schülern den Einblick in den inneren Zusammenhang der Probleme zu eröffnen und die Wege zu zeigen, auf denen das philosophische Denken ihrer Lösung zustrebt. Dabei werden die Zusammenhänge mit den einzelnen Fächern überall als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte

des propädeutischen Unterrichts zu benutzen sein, der letztere wird sich aber dabei doch der überlieferten Systematik der einzelnen philosophischen Disziplinen anzuschließen haben, weil diese in einer inneren, sachlichen Notwendigkeit wohl begründet ist. Übrigens scheinen dem Verfasser nicht alle philosophischen Disziplinen für den Anfangsunterricht geeignet zu sein: alle eigentlichen erkenntnistheoretischen, d. h. im Kantischen Sinne 'kritischen' Probleme will er als zu schwierig und abstrakt beiseite lassen. Ebenso betont er mit vollem Recht: 'Das Historische als solches hat für die Einführung gar keinen Wert, es kommt im Gegenteil alles darauf an, daß der Schüler die Probleme als gegenwärtig, als dauernd bedeutsam empfindet, den Wert der positiven Gedanken unmittelbar an dem eigenen Bedürfnis messen und beurteilen lernt.' So bleiben als Disziplinen für die propädeutische Behandlung: Logik und Psychologie, Ethik und Ästhetik. In den beiden letzteren 'kann nicht wohl von eigentlich feststehenden Ergebnissen, sondern nur von herrschenden Ideen und typischen Richtungen gesprochen werden. Darum wird man sich enthalten, dem Schüler hier feststehende Urteile einprägen oder suggerieren zu wollen; er soll nur Verständnis für die Bedeutung der hier vorliegenden Fragen gewinnen und angeregt werden, sie der eigenen Individualität und dem eigenen Bedürfnis entsprechend zu bewältigen. In Logik und Psychologie dagegen gibt es positive und allgemein anerkannte Ergebnisse. Dieser feste Bestand ist hier, allerdings nur in seinen wesentlichsten Teilen, dem Schüler zum Verständnis zu bringen und einzuprägen, nicht — einzupauken. Die Schüler zum Selbstfinden anzuregen, bildet vielmehr die wichtigste Aufgabe. Auch darf sich der Unterricht nicht in allzu abstrakte Höhen verlieren, der Zusammenhang mit den Einzelwissenschaften und ihren konkreten Problemen ist stets zu wahren; ebenso sind stets möglichst anschauliche Beispiele heranzuziehen. Endlich sind die Ergebnisse der nach sokratischer Methode verfahrenden gemeinsamen Untersuchung fest und unzweideutig zu formulieren und hierdurch dem Schüler zum Eigentum zu machen. Hierzu soll, damit man nicht zu dem veralteten Mittel des Diktierens greifen müsse, ein Lehrbuch dienen, welches dem Schüler zum Abschluß der mündlichen Behandlung 'eine feste Formulierung für die einzelnen Probleme und Sätze, eine Übersicht über die größeren Zusammenhänge und die Möglichkeit des wiederholenden Durchdenkens im ganzen' gewährt.

Man wird wohl den Gründen, die Lehmann für die Einführung eines propädeutischen Unterrichts darlegt, und den Anschauungen, die er über dessen Aufgabe und Gestaltung entwickelt, beistimmen können. Über die Möglichkeit ihn zu verwirklichen denkt er vielleicht etwas zu optimistisch. Im Lehrplan Raum dafür zu schaffen, wird nicht so einfach sein, und es wird sich Widerstand bei den Vertretern der Fächer geltend machen, denen Opfer zugemutet werden. Dazu kommt noch die Lehrerfrage. Die preußische Unterrichtsbehörde hat im Jahre 1882 den propädeutischen Unterricht aufgegeben, weil die dazu befähigten Lehrer zu selten seien. Lehmann ist nun allerdings der Ansicht, dies habe sich seitdem 'gründlich und erfreulich geändert'. Niemand, der die

Verhältnisse unserer Universitäten kenne, werde bezweifeln, daß 'bereits heute eine hinreichende Anzahl von Lehrkräften ausgebildet und vorhanden sei'; mehr als einen oder zwei Lehrer an jeder Anstalt brauche es ja nicht. — Ob die Verhältnisse wirklich allgemein so günstig liegen, das mit Bestimmtheit zu entscheiden, geht wohl über den Erfahrungskreis des einzelnen hinaus. Das aber erscheint mir sicher: ein propädeutischer Unterricht von einem ungeeigneten Lehrer erteilt ist schlimmer als gar keiner.

III

Es war ein glücklicher Gedanke von William Stern, die unlängst erschienene Autobiographie der bekannten taubstummblinden Amerikanerin Helen Keller[1]) unter psychologischem, sprachtheoretischem und pädagogischem Gesichtspunkt durchzuarbeiten. Das vorliegende Büchlein zeigt, daß diese Arbeit einen reichen Ertrag gebracht hat.

Helen Keller, die im Juni 1880 in Tuscumbia (Alabama) als gesundes, vollsinniges Kind geboren wurde, verlor im neunzehnten Lebensmonat infolge einer akuten Gehirnentzündung Gesicht und Gehör. Fünf Jahre brachte sie dann in einem Zustand fast völliger geistiger Abschließung von ihrer Umgebung zu, der sie durch ihre steigende Launenhaftigkeit und die aus ihrem starken Betätigungsdrang hervorgehenden sinnlosen Wutausbrüche immer mehr zur Last wurde. Endlich nach fünf Jahren (1887) fanden die Eltern nach vielem Suchen eine Erzieherin und Lehrerin für das Kind in der damals neunzehnjährigen Annie Sullivan. Diese war selbst ein erblindeter Zögling des Perkins'schen Blindeninstituts zu Boston[2]) gewesen. Sie war dann mit Erfolg operiert worden und hatte ihr Lehrerinnenexamen gemacht. Mit Recht betont Stern, daß wir in Miß Sullivan eine geradezu geniale Erzieherpersönlichkeit anerkennen müssen. Unbekümmert um pädagogische Theorien und Methoden, gestaltet sie instinktiv ein eigenes Verfahren, das sich glänzend bewährt — unterstützt freilich durch die außerordentliche Empfänglichkeit ihrer Schülerin, ihre schnelle und leichte Auffassung und ihr starkes Streben nach stetiger Erweiterung ihres geistigen Gesichtskreises. Auch ist zu beachten, daß H. Kellers Begabung weniger nach der realistischen (mathematisch-naturwissenschaftlichen) Seite als nach der humanistischen liegt; das 'spezifisch Menschliche bleibt aber auch dem zugänglich, dem Farbe und Ton verschlossen sind, zumal wenn er das spezifisch menschliche Werkzeug der Sprache hat'.

Miß Sullivan bediente sich zur geistigen Ausbildung ihres Zöglings des Fingeralphabets. Die durch verschiedene Fingerstellung dargestellten 25 Buchstaben, die von den gewöhnlichen Taubstummen optisch wahrgenommen werden, mußten dem zugleich blinden Kinde als Tasteindrücke auf die Hand

[1]) Helen Keller, Die Geschichte meines Lebens. Deutsch von P. Seliger (Memoirenbibliothek II. Serie, Bd. 6). Stuttgart, R. Lutz 1904. 347 S.

[2]) Dort hatte auch eine andere bekannte Taubstummblinde, Laura Bridgmann, ihre Erziehung erhalten, die freilich nicht entfernt zu solchen Ergebnissen führte wie die H. Kellers. Vgl. W. Jerusalem, Laura Bridgmann. Wien 1890.

übermittelt werden. Schließlich wurde dabei die Geschwindigkeit einer langsamen Lektüre erreicht. Als Helen später die Universität bezog, konnte ihr so Miß Sullivan, die neben ihr im Kolleg saß, den Inhalt der Vorlesungen, ohne zurückzubleiben, in verkürzter Form zutragen.

Darin liegt eine Leistung der Hautsensibilität vor, wie sie bis dahin noch nicht bekannt war.

Nicht minder interessant sind aber auch die Mitteilungen über den ersten und man darf wohl sagen wichtigsten Schritt dieser Entwicklung. Miß Sullivan hatte sogleich damit begonnen, Helen verschiedene Objekte in die Hand zu geben oder betasten zu lassen und ihr dabei die betreffenden Namen in die Hand zu fingern. Das war für diese zunächst ein bedeutungsloses 'Krabbeln', das sie in der Hand empfand. Durch vielfache Wiederholung wurde so eine (Kontiguitäts-)Assoziation zwischen den zwei Komplexen von Eindrücken gestiftet. Aber Helen ahnte zunächst noch nicht, daß jener zweite Komplex von Tastempfindungen den ersten bezeichnen, benennen solle, sondern das Empfangen und Machen von Fingerzeichen war zunächst nur ein neues ergötzendes Spiel. Aber zu Beginn des zweiten Monats trat mit einmal bei einer bestimmten Gelegenheit, geradezu blitzartig, bei dem Kinde die Erkenntnis ein, daß es sich hier um sprachliche, also symbolische Zeichen handele. An die Stelle der bloßen Assoziation zwischen den Eindrücken des Objekts und denen der Fingerbewegungen trat die Erkenntnis, daß die letzteren etwas bedeuten sollten: jetzt erst wurden sie als Sprache aufgefaßt, und nun wollte das Kind von allem möglichen die Namen wissen, und die Sprachentwicklung ging nunmehr — bei der allerdings schon Siebenjährigen — so rapid vorwärts, daß sie schon nach anderthalb- bis zweimonatlichem Unterricht kleine Sätzchen buchstabierte.

Doch so verlockend es auch wäre, dem weiteren Entwicklungsgang dieser so überaus eigenartigen Erziehung Schritt für Schritt nachzugehen, so muß es doch bei diesen Proben sein Bewenden haben: wir wollen ja auch nicht die Lektüre des Buches überflüssig machen, sondern wir hoffen, daß diese Mitteilungen daraus vielen die Anregung geben, es selbst zu lesen; es bietet des Interessanten und Belehrenden außerordentlich viel.

Nur ein paar allgemeinere Ergebnisse mögen noch hervorgehoben werden.

Seit dem XVII. Jahrh. zieht sich durch die neuere Erkenntnistheorie und Psychologie ein Gegensatz, der einen Ausdruck von geradezu klassischer Prägnanz gefunden hat, indem Locke den Satz verfocht: *nihil est in intellectu quod non antea fuerit in sensu* — und indem Leibniz berichtigend hinzufügte: *nisi intellectus ipse.*

Daß eine geistige Entwicklung nicht möglich ist, ohne daß uns die Sinne Empfindungen, vielmehr in der Regel ganze Empfindungskomplexe liefern, daß von diesen irgend welche 'Spuren' (Reproduktionsgrundlagen) bleiben, daß die Spuren gleichzeitiger und sukzessiver Eindrücke sich assoziieren und sich infolgedessen auch gegenseitig reproduzieren — das wird von keinem ernsthaften Forscher mehr bestritten. Der Gegensatz der Meinungen aber beginnt bei der Frage: Ist aus Empfindung, Reproduktion und Assoziation das ganze intellek-

tuelle Leben zu erklären, oder treten — angeregt durch das, was die Sinne liefern, von innen her eigenartige Faktoren in die Entwicklung ein?

Faßt man unter dem Terminus 'Vorstellung' sowohl die Empfindungskomplexe, die bei der Wahrnehmung aufgenommen werden (Wahrnehmungsvorstellungen), wie auch die reproduzierten Spuren jener Komplexe (Erinnerungs- und Phantasievorstellungen), so kann man das Problem auch so formulieren: Bestehen die intellektuellen Vorgänge lediglich aus Vorstellungen, oder tritt in dem sogenannten 'Denken' ein aktives Element hinzu, durch das erst aus all dem Vorstellungsmaterial 'Erkenntnis' und 'Wissen' für uns wird?

Auch in der gegenwärtigen deutschen Psychologie hat diese Frage durchaus noch keine übereinstimmende Beantwortung gefunden. Die erste Ansicht wird — in Weiterbildung der englischen 'Assoziationspsychologie' — von G. E. Müller (Göttingen) und manchen seiner Schüler, von H. Ebbinghaus (soweit man nach dem I. Band seiner Psychologie darüber urteilen kann), ferner von Th. Ziehen u. a. vertreten, die zweite von Wundt, Lipps u. a. Es ist gar nicht zu verkennen, daß gerade für das experimentelle Verfahren die Empfindungen und deren Komplexe, sowie die Reproduktionen in ihren assoziativen Beziehungen verhältnismäßig leichter und bestimmter faßbar sind. So haben denn auch die Psychologen dieser Richtung eine ganze Reihe ausgezeichneter Untersuchungen über derartige Fragen geliefert. Anderseits ist zuzugestehen, daß jener aktive, spontane Faktor des 'Denkens' weder in Wundts noch in Lipps' 'Apperzeptions'-begriff eine hinreichend feststehende und eindeutige Bezeichnung gefunden hat — abgesehen davon, daß ein solcher Sammelbegriff natürlich nur dazu ausreicht, ein gewisses Gebiet von Vorgängen vorläufig zu bezeichnen, daß er aber weder etwas erklärt noch auch der Mannigfaltigkeit dieser Vorgänge gerecht wird. Aber so sehr diese 'Apperzeptionspsychologie' einer Weiterentwicklung bedürftig sein mag, ein Verdienst kommt ihr jedenfalls zu: sie hat auf das eigentliche 'Denken' die Aufmerksamkeit der Forscher immer wieder hingelenkt. Mögen auch die Beschreibungen und Erklärungen, die sie davon geben kann, z. Z. noch mangelhaft sein, sie hat doch verhindert, daß man etwas als nicht vorhanden bezeichnet oder 'weg erklärt', was in der Selbstbeobachtung schwer faßbar und noch schwerer zu erklären ist.

Gerade auf dem letzten Kongreß für experimentelle Psychologie (zu Würzburg im April 1906) ist es zutage getreten, daß in der experimentellen Forschung gegenüber dieser prinzipiellen Frage eine Wendung sich anbahnt. Aus mehreren Vorträgen, besonders von Forschern, die in dem von Prof. Külpe geleiteten Würzburger psychologischen Institut gearbeitet haben, konnte man den bestimmten Eindruck gewinnen, daß das Unzulängliche der Assoziationspsychologie sich auch den experimentell verfahrenden Forschern immer deutlicher aufdrängt, je mehr sie sich den auch von der vorwissenschaftlichen Sprache als 'Denken' bezeichneten Vorgängen zuwenden.

Natürlich ist auch für die Pädagogik dieses Problem von recht großer Bedeutung. Je nach dem Maße und Werte dessen, was einerseits durch den Unterricht von außen herangebracht wird, und was anderseits der sich ent-

wickelnde Geist von sich aus hinzutut, wird man über Auswahl, Anordnung und Bedeutung des Unterrichtsstoffes verschiedene Ansichten haben müssen.

Wie bedeutsam ist aber für die Entscheidung von solch prinzipiellen Fragen ein Phänomen wie Helen Keller! Sie ist der beiden Sinne, durch die die Normalsinnigen doch den allergrößten Teil ihrer Anschauungen (Vorstellungen) empfangen, beraubt — denn die reproduzierbaren 'Spuren', die ihr aus den ersten Lebensmonaten, wo sie sah und hörte, geblieben waren, kommen wenig in Betracht —, und doch erreicht sie eine geistige Entwicklungsstufe, die die durchschnittliche der Normalsinnigen übertrifft, wie das ihre Selbstbiographie am besten bekundet. Wie wäre das möglich, wenn das, was aus den Sinnen kommt, bei der geistigen Entwicklung alles ausmachte?

Vor allem zeigt der Sprachunterricht, auf den Miß Sullivan mit so genialem pädagogischen Takt verfiel, nicht ein lediglich unselbständiges, passives Bestimmtwerden des Kindes von außen, sondern ein aktives Schalten und Walten mit dem durch die Lehrerin gebotenen Material. Nicht systematisch wurde dieses zugeführt, sondern in der natürlichen Mannigfaltigkeit des unsystematischen Alltagslebens — wie es auch bei dem gewöhnlichen Sprechenlernen der Kinder geschieht —, und gerade in der Auswahl, die dabei das Kind vornimmt, indem es das seiner jeweiligen Entwicklungsphase Entsprechende aneignet und für das Weitere sich wenigstens vorübt, liegt eine gewaltige, spontane Mitarbeit. In den allgemeinen pädagogischen Folgerungen, die Stern daraus zieht, ist manches beachtenswert. Seit Herbart, der ja auch der 'Assoziationspsychologie' zuneigt, gilt es als ein oberstes pädagogisches Prinzip, daß für alles neu Darzubietende die Vorstellungsmassen, die es aneignen[1]) sollen, möglichst vollständig und planmäßig vorbereitet und sozusagen in Bereitschaft gestellt werden. Wird dieser — an sich gewiß nicht wertlose — Grundsatz einseitig durchgeführt, so führt das zu einem Unterricht, der alle Schüler langweilt, die begabteren aber geradezu überdrüssig machen muß — und zwar um so mehr, je älter die Schüler schon sind und je mehr innere spontane Kräfte zur Betätigung drängen.

So muß jenes Prinzip ergänzt und modifiziert werden durch ein zweites, das Stern bezeichnet als das der 'Gegenwartsauslese' und 'Zukunftsvorübung'. Der Unterricht soll den Schülern nicht bloß das bieten, wovon der Lehrer überzeugt ist, daß es auch von dem Dümmsten angeeignet werden kann; er soll mehr und auch schwierigeren Stoff an den Schüler heranbringen und es diesem in einem gewissen Maßstabe überlassen, was und in welcher Reihenfolge er es sich aneignen will. Dabei muß man freilich beachten: die tiefsten und wertvollsten Wirkungen des Unterrichts liegen oft nicht in dem, was sich vom Schüler wieder abfragen läßt. Was aber zu einer gewissen Zeit noch nicht adäquat erfaßt wird, das kann ein gewisses ahnendes Verstehen und ein sehnendes Suchen anregen, das die geistige Entwicklung weiter treibt und später vielleicht reiche Frucht bringt.

[1]) 'Apperzipieren' nach Herbarts Sprachgebrauch, der sich aber mit dem oben erwähnten von Wundt, Lipps u. a. nicht deckt.

Auch für den Taubstummenunterricht glaubt Stern eine wichtige Folgerung aus der Erziehungsgeschichte Helen Kellers ziehen zu können. Der gegenwärtige Unterricht in Deutschland geht darauf aus, die natürliche Gebärdensprache sofort durch die Lautsprache zu ersetzen. Dies bietet aber außerordentliche Schwierigkeiten. 'Lange Zeit hindurch ist der Taubstummenunterricht ganz überwiegend ein Kampf ums Lautieren und Artikulieren, ein mechanisches Beibringen von Mundstellungen, Gaumenbewegungen, Ein- und Ausatmungen usw., deren Sinn und Wert zunächst dem Schüler völlig verschlossen bleibt.' So wird dieser Unterricht der Aufgabe zu wenig gerecht, daß alles erste Sprechenlernen ein Sprechdenkenlernen sein muß. Darum empfiehlt es sich — nach den Erfahrungen an Helen Keller, die übrigens später (vom zehnten Lebensjahr an) auch noch in einem gewissen Grade die Lautsprache erlernt hat —, zwischen Gebärde und Lautsprache als natürliche Zwischenstufe den Erwerb des Fingeralphabets einzuschieben. Das Technische daran kann in wenigen Wochen beherrscht werden, und so ist es möglich, an die Stelle des ganz einseitigen sprachtechnischen Unterrichts der ersten Jahre einen ausgiebigen Sachunterricht zu setzen, bei dem Sprachform und Sprachgehalt sich gleichmäßig vervollkommnen, und endlich die Lautsprache als eine bloße Übersetzung der Fingersprache beizubringen.

Am allerbedeutsamsten sind natürlich die bei der Erziehung von Helen Keller gewonnenen Erfahrungen für die Erziehung von Taubstummblinden, die gar nicht so ganz vereinzelt sind, wie man denken möchte, was Stern an der Hand mehrerer literarischer Behandlungen solcher Fälle zeigt.

Daß diese aber auch für den Lehrer von Normalsinnigen nicht bloß die Bedeutung einer nur durch ihre Seltenheit merkwürdigen Kuriosität haben, das möchte ich zum Schlusse noch ausdrücklich betonen. Gerade der in den letzten Jahren lebhaft geführte Streit um die Methodik des neusprachlichen Unterrichts läßt vielfach erkennen, wie hier noch vielfach recht ungeklärte Anschauungen über die obwaltenden psychologischen Verhältnisse herrschen. Bei dem so überaus innigen Verflochtensein von Sprechen und Denken ist es ja auch in der Tat gar nicht leicht, das Sprachliche für sich aus diesen Verschmelzungsprodukten heraus zu analysieren. Aber gerade die Fälle von Taubstummblinden, bei denen die uns geläufigen Sprachelemente optischer, akustischer und motorischer Natur zunächst ganz ausgeschaltet sind, erleichtern es uns außerordentlich, diese Analyse zu vollziehen; sie lassen zugleich ebenso das Willkürliche in der Verbindung von sprachlichen Zeichen und Bezeichnetem, wie anderseits die Notwendigkeit irgend welcher Sprache für alle höhere geistige Entwicklung erkennen.

IV

Welchem Zwecke eigentlich die Schrift Fauths über den fremdsprachlichen Unterricht auf unseren höheren Schulen dienen soll, ist mir nicht recht ersichtlich geworden. Für Leser, die über die einschlägigen psychologischen und physiologischen Verhältnisse noch nicht ausreichend unterrichtet

sind, ist die Darstellung nicht elementar, eingehend und anschaulich genug; wer aber in einem tüchtigen Lehrbuch der Psychologie sich über diese Fragen orientiert hat, dem bietet sie nichts Neues. Übrigens besteht sie zu einem beträchtlichen Teil aus Zitaten oder Exzerpten aus Schriften von Loke, Steinthal, Kußmaul u. a.; und darin, wie auch sonst, finden sich gelegentlich Einzelausführungen, die recht anfechtbar erscheinen. — Der Forderung, daß die Grammatik für elementare logische und psychologische Belehrungen ausgenützt werde, kann man zustimmen; neu ist sie freilich nicht.

V

Eine schulärztliche Untersuchung der Berliner Gemeindeschüler hat 10% als geistig defekt erwiesen. Mit Recht schließt Kluge aus einer derartigen Feststellung, daß bei den Kindern, die wegen ihres abnormen Verhaltens zwangsweise der öffentlichen Fürsorgeerziehung überwiesen werden, noch ein größerer Bruchteil psychisch kranker Jugendlicher sich befinde, bei denen nicht in erster Linie Fürsorgeerziehung, sondern Krankenbehandlung durch psychiatrisch gut vorgebildete Ärzte in geeigneten Anstalten in Frage komme. Er beklagt darum auch, daß bei der ganzen Fürsorgegesetzgebung die Psychiater zu wenig gehört worden seien, und hält es für wünschenswert, daß bei der Beurteilung der Fürsorgebedürftigkeit der einzelnen Kinder, ähnlich wie das in anderen Ländern der Fall sei, die Zuziehung eines psychiatrisch gebildeten Arztes vom Gesetz verlangt werde. Je frühzeitiger psychische Abnormitäten erkannt und in geeignete Behandlung genommen würden, um so aussichtsreicher sei eine solche Kur und Pflege.

Besonders wichtig und notwendig ist nun diese Heranziehung des Psychiaters bei den sog. 'psychopathischen' oder 'minderwertigen' Jugendlichen, die auf der Grenze zwischen geistiger Gesundheit und Krankheit stehen, 'die insbesondere als moralisch schwach- oder irrsinnig gelten und für welche auch der Ausdruck «Verbrechernaturen» und «geborene Verbrecher» geschaffen und wohl auch noch in Gebrauch geblieben ist'.

Der Verfasser gibt nun hier einen historischen Überblick über die psychiatrischen Anschauungsweisen von diesen 'Minderwertigen'; er behandelt weiter die wesentlichen Merkmale, auf Grund deren ein Individuum dieser Klasse zuzurechnen sei, und er entwickelt die Grundsätze für eine zweckentsprechende Behandlung. Zwar hat bei manchen die Zuweisung zu Epileptiker- oder Idiotenanstalten gute Erfolge gehabt. Aber es gibt vielfach Psychopathische, bei denen die Symptome nicht vorliegen, die nach den geltenden Bestimmungen ihre Aufnahme in solche Anstalten ermöglichen; und es gibt andere, die durch ihre Charakteranomalien und ihr Beispiel die epileptischen und schwachsinnigen Kinder dieser Anstalten schädigen und gefährden. Für diese Gruppen fehlt es somit an einer geeigneten Unterkunft, und so ergibt sich aus psychiatrischen wie pädagogischen und kriminalpsychologischen Gesichtspunkten die Forderung besonderer Anstalten (oder wenigstens besonderer Abteilungen in den be-

stehenden Anstalten) für Behandlung und Pflege dieser psychisch Degenerierten — eine Forderung, die auch von dem letzten Psychiaterkongreß zu München (April 1906) nachdrücklichst erhoben worden ist.

VI

Binswanger will in seiner Abhandlung über den moralischen Schwachsinn die psychiatrischen Unterlagen erörtern, die zu einer genaueren Begriffsbestimmung dieser Entartungserscheinung notwendig seien, und ferner die klinischen Erscheinungsformen derselben im kindlichen und jugendlichen Alter veranschaulichen.

Der § 51 des R.-St.-G. besagt: 'Eine strafbare Handlung ist nicht vorhanden, wenn der Täter zur Zeit der Begehung der Handlung sich in einem Zustand der Bewußtlosigkeit oder krankhafter Störung der Geistestätigkeit befand, durch welche seine freie Willensbestimmung ausgeschlossen war.' Es fragt sich nun: Wo ist die Grenze zu ziehen zwischen Geisteskranken, denen dieser Paragraph zugute kommt, und 'jener Gruppe von Gewohnheitsverbrechern, bei denen die Anfänge lasterhafter, verbrecherischer Lebensführung sich bis in die frühe Kindheit verfolgen lassen?' Der Arzt, der im Einzelfall hier zu entscheiden hat, wird der Mitarbeit des Pädagogen, der etwa Auskunft geben kann über das Vorleben eines Verbrechers, nicht entraten können. Und auch für die erzieherische Tätigkeit selbst ist zweifellos eine genauere Kenntnis solcher Krankheitserscheinungen nicht unwichtig.

Nach einem historischen Überblick über die bedeutsamsten Versuche, die erwähnte Grenzbestimmung vorzunehmen, gelangt der Verfasser zu dem Ergebnis: Solange ein Defekt ausschließlich in einer Verkümmerung und Verkehrung der moralischen und ästhetischen Eigenschaften des Menschen bestehe, falle er nicht in das Gebiet der Geisteskrankheit. 'Erst dann, wenn auch Entwicklungshemmungen auf intellektuellem Gebiet oder andere Zeichen einer krankhaften Abänderung der psychischen Vorgänge auffindbar sind, dürfen wir von moralischem Irresein oder Schwachsinn sprechen.'

Diese Begriffsbestimmung erscheint ja zunächst ziemlich einfach und einleuchtend, aber Schwierigkeiten in der praktischen Handhabung bietet auch sie, da bei den tausendfältigen Nüancen und Übergängen im seelischen Leben es oft schwer zu sagen ist, ob bei einem bestimmten Individuum die intellektuelle Entwicklung noch normal ist oder nicht. Schwerer wiegt aber ein anderes Bedenken. Der Verfasser hat dafür, daß er gerade hier die Grenze zieht zwischen dem 'moralisch Schwachsinnigen', der als Geisteskranker straffrei zu bleiben hat, und dem 'Verbrecher', der der Strafe verfällt, eigentlich keine Gründe beigebracht. Selbstverständlich ist sein Verfahren aber durchaus nicht. Es ist ja eine alte Einsicht, daß nicht sowohl im Intellekt als in den Gefühls- und Strebungsdispositionen die tiefsten Quellen des menschlichen Handelns zu suchen sind. Defekte in dieser Sphäre, die zu unsozialem und verbrecherischem Handeln führen, sollen aber nach Binswanger nur dann als 'krankhaft' angesehen werden, wenn sie sich mit intellektueller Minderwertigkeit verbinden.

Warum aber das? — Mit größerem Rechte könnte man behaupten: wenn bei normaler Verstandesentwicklung, also trotz einer klaren Einsicht in die schlimmen Folgen, die ein Verbrechen für den Täter selbst haben kann, es dennoch vollbracht wird, so weist dies auf einen viel stärkeren Defekt in der Gefühls- und Willenssphäre hin, der in noch erhöhtem Maße die Charakterisierung als 'moralischer Schwachsinn' verdiente. Aber freilich, wer sollte da noch bestraft werden? Und bestraft werden muß doch der Verbrecher! Wo käme sonst Staat, Leben und Eigentum hin? — Aber man will doch bei dem Bestrafen das gute Gewissen behalten, daß man nur den straft, der es auch verdient, der 'frei' handelte, nicht durch irgend ein krankhaftes Moment gezwungen. Nun kommen aber die Psychiater und konstatieren immer mehr und mehr Pathologisches. Gelegentlich besinnt man sich auch bei diesen wieder auf die sog. Forderungen der Praxis, die ja auch von den Juristen und anderen Vertretern 'des gesunden Menschenverstandes' geltend gemacht werden, und man zieht irgendwo eine Grenzlinie, jenseits derer man die Strenge des Gesetzes ohne Skrupel glaubt walten lassen zu können.

Man sieht aber leicht, daß es mit solchen mehr oder minder willkürlichen Feststellungen in einer Frage, in die die allerschwierigsten Probleme, die der Willensfreiheit und der Strafzwecke, hereinspielen, nicht getan ist. Und so wird auch die Begriffsbestimmung, die Binswanger von dem 'moralischen Schwachsinn' gibt, ihre Berechtigung erst noch zu erweisen haben.

Wertvoll erscheint die Schrift dagegen durch ausführliche Mitteilung einzelner Krankheitsfälle. Sie werden es dem Lehrer ermöglichen, verwandte Symptome bei seinen Zöglingen zu erkennen, die Eltern rechtzeitig darauf aufmerksam zu machen und selbst ein zweckentsprechendes Verfahren einzuschlagen. Denn daß bei solchen Kindern jede Überanstrengung, nicht minder harte Behandlung, besonders körperliche Züchtigung nur verschlimmernd wirken, das zeigt die Erfahrung mit aller Bestimmtheit.

Es ist nicht uninteressant, die Schrift von Binswanger mit der vorher besprochenen von Kluge zu vergleichen. Sie zeigen, wie sehr noch in der Psychiatrie selbst in prinzipielleren Fragen Meinung gegen Meinung steht, und wie geboten es ist, daß die Vertreter dieses Faches nicht allzusehr mit dogmatischer Bestimmtheit ihre Lehren vortragen. Kluge rechnet, wie die oben wörtlich zitierte Stelle zeigt, die 'moralisch Schwachsinnigen' und die 'geborenen Verbrecher' zu einer Gruppe, während Binswanger gerade hier eine scharfe Trennung vornimmt, indem er den 'geborenen Verbrecher' dem Strafrichter, den 'moralisch Schwachsinnigen' dem Psychiater überantworten will. Ausdrücklich erklärt er: 'Der geborene Verbrecher kann wohl als eine krankhafte Erscheinung des sozialen Organismus, vielleicht auch als eine eigenartige anthropologische Varietät, niemals aber als ein Geisteskranker betrachtet werden, solange außer dem moralischen Defekte keinerlei andere Zeichen einer geistigen Erkrankung auffindbar sind.'

Daß überhaupt in der Einteilung der Psychosen und der verwandten Erscheinungen noch die größten Differenzen bestehen, das zeigt sich ja schon,

wenn man einige Lehrbücher der Psychiatrie vergleicht. Auch auf der letzten Jahresversammlung des deutschen Vereins für Psychiatrie ist das zutage getreten: forderte doch einer der Vortragenden geradezu einen Verzicht auf jegliche Einteilung in bestimmte Krankheitsformen, da keine allen den individuellen Verschiedenheiten und der überreichen Fülle von Varietäten und Übergangsformen gerecht werden könne.

Ferner lassen die beiden hier behandelten Schriften den Wunsch berechtigt erscheinen, daß die Psychiater in nähere Fühlung mit der psychologischen Forschung treten möchten. So müht man sich z. B. unter den Psychologen schon lange und auch nicht ohne Erfolg um eine reinliche Scheidung der Begriffe 'Empfindung' und 'Gefühl': bei Kluge (S. 8 f.) geht beides völlig durcheinander.

Bei Binswanger lesen wir u. a.: 'Nur dann, wenn diese abstrakten ethischen Begriffe mit dem Komplex der Ich-Vorstellung fest verankert sind, also zum wirklichen Besitzstand des Individuums geworden sind, werden sie einen bestimmenden Einfluß auf das Denken und Handeln des Menschen gewinnen.' Das ist noch ganz im Geiste der 'Assoziationspsychologie' gedacht. Aber diese stellt sich wie auf anderen Gebieten, so ganz besonders gegenüber den Erscheinungen des Wollens und Handelns mehr und mehr als unzureichend heraus. Von ihrer intellektualistischen Grundüberzeugung aus kann sie der praktischen Seite des Seelenlebens am wenigsten gerecht werden. Angeborene Gefühls- und Begehrungsdispositionen machen sich eben auf Schritt und Tritt geltend, und ihnen gegenüber erweisen sich ethische 'Begriffe', mögen sie auch zum wirklichen Besitzstand des Individuums gehören, leicht völlig machtlos.

ZUR GESCHICHTE DER NEUEREN SPRACHEN

Von Otto Boerner und Ernst Stiehler

(Fortsetzung)

II. Der neusprachliche Unterricht vom Ende des XVII. Jahrh. bis auf heute

Je näher wir dem XVIII. Jahrh. kommen, um so größer wird in Deutschland der Einfluß des Französischen, der durch den 30jährigen Krieg nicht vermindert wird, wenn auch andererseits während desselben und in den ersten Jahrzehnten nach demselben naturgemäß ein vollständiger Stillstand in der Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts eintritt. Der Glanz des französischen Hofes unter Ludwig XIV. wirkte verlockend und verführerisch auf die deutschen Fürsten und veranlaßte sie, Sitten und Gewohnheiten desselben, Bauten, Feste, Speisen usw. sklavisch nachzuahmen. Französische Baumeister, Gärtner, Schneider usw. hielten ihren Einzug in Deutschland, und die Zahl der Sprachmeister, die mit den Fecht- und Tanzlehrern herüberkamen, wurde immer größer. Auch der Verkehr zwischen deutschen Protestanten und französischen Hugenotten trug viel zur Pflege der französischen Sprache in Deutschland bei. An vielen deutschen Höfen wirkten französische protestantische Prediger, welche Calvin dahin empfohlen hatte, und welche für die Pflege der französischen Sprache daselbst Sorge trugen, so daß man an manchen Höfen, wie an dem Philipps von Hessen, Friedrichs III., Johann Kasimirs von der Pfalz, Christians von Anhalt besser Französisch als Deutsch sprach und schrieb (Wendt a. a. O. S. 27). Im weiteren Verlauf der Geschichte trug die Aufnahme der durch die Aufhebung des Edikts von Nantes 1685 vertriebenen Protestanten Frankreichs namentlich durch Kurfürst Friedrich Wilhelm zur Förderung des französischen Unterrichts in Deutschland bei. Eine große Menge dieser Réfugiés siedelte sich in Brandenburg an und ließ sich als Gelehrte, Ärzte, Seelsorger, Sprachmeister usw. nieder. Friedrichs des Großen Vorliebe für das Französische ist bekannt. Unter ihm, der sich Voltaire und viele andere hochverdiente Franzosen zu Gaste lud, konnte sich das Französische in Deutschland weiter entfalten. Durch eine Kabinettsordre von 1779 ordnete er die Übersetzung guter französischer Schriftsteller an. Freiherr von Zedlitz teilte ganz seine Meinung, und der Unterricht sollte womöglich in den Oberklassen der höheren Schulen von einem Nationalfranzosen erteilt werden (Dorfeld S. 19).[1]) Die

[1]) K. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz. Berlin 1886, S. 123 f.

große Revolution von 1789 lenkte die Blicke der ganzen Erde auf Frankreich und förderte das Studium der französischen Sprache direkt und indirekt. Einmal las man eifrig die aus Frankreich kommenden Nachrichten, Zeitungen und Briefe über die dort vor sich gehenden, welterschütternden Ereignisse, wie man schon früher der französischen Literatur seit Ludwig XIV. ein großes Interesse entgegengebracht hatte, sodann aber wurden durch die Greuel der Revolution zahllose Royalisten nach Deutschland geführt, welche das Interesse für die französische Sprache bei uns wachhielten. Von diesen Emigranten fanden viele, wie vormals die Réfugiés, als Hauslehrer, Privatlehrer und Lehrer an öffentlichen Schulen ihr Unterkommen. Die Napoleonische Zwangsherrschaft in Deutschland endlich machte die Beschäftigung mit der französischen Sprache zur gebieterischen Notwendigkeit. In den Rheinlanden, in Westfalen, in Sachsen, in den Küstengegenden wurde in der Zeit der Schmach Französisch die herrschende Sprache und fand Eingang in Schule und Haus. Hörte dieses Joch der fremden Sprache auch mit der Befreiung von der Fremdherrschaft auf, so blieb doch Französisch auch fernerhin die Sprache der Diplomatie, des Handels und Verkehrs, der Wissenschaft und Kunst, nunmehr freilich in zielbewußter, freier Weise in Deutschland gepflegt, denn in dem großen Kriege von 1870/71 hatte man die unbestreitbaren Vorteile einer gediegenen Kenntnis der Nachbarschaft wohl schätzen gelernt. — Was nun das Englische anlangt, so ist bereits früher erwähnt worden, daß es für Deutschland selbst erst etwa von der Mitte des XVIII. Jahrh. an als Lehrfach in Betracht kommt, und auch da zunächst nur für den Privatunterricht oder als wahlfreier Unterrichtsgegenstand. Nun haben wir freilich schon vor dieser Zeit eine ganze Anzahl nicht unbedeutender Grammatiken bis 1680 kennen gelernt, allein diese waren hauptsächlich für die Fremden geschrieben, welche nach England selbst kamen, denn der wortkarge Engländer hielt sich auf seinem Inselreiche trotz der germanischen Verwandtschaft viel abgeschlossener als der mitteilsame Franzose, der von den ersten Jahrhunderten an viele Berührungspunkte mit Deutschland hatte. Eine kleine Annäherung Englands an Deutschland vollzog sich allerdings seit dem Spanischen Erbfolgekriege, aber erst als die Handelsverbindungen zwischen England und Deutschland infolge der Erfindung der Dampfschiffahrt enger wurden, wurden auch die geistigen Beziehungen zwischen den beiden Völkern innigere. Nun begann man auf dem Festlande sich rasch mit den Meisterwerken der englischen Literatur durch gute Übersetzungen vertraut zu machen; erst von den Deutschen wurde Shakespeare in seinem wahren Werte erkannt, und die anderen großen Geisteshelden Britanniens, namentlich Byron und Walter Scott, fanden bald ein liebevolles Studium in Deutschland. Der kunstsinnige Weimarer Hof zur Zeit Goethes trug zur Pflege der englischen Sprache und Literatur nicht wenig bei, desgleichen die nahen verwandtschaftlichen Beziehungen des Hauses Hannover und fünf Jahrzehnte später auch die des preußischen Hofes infolge der Vermählung des Kronprinzen Friedrich Wilhelm mit der Prinzessin Viktoria von England. Obgleich nun die Beziehungen zwischen England und Deutschland

auch Engländer genug nach Deutschland führten, englische Sprachmeister im Sinne der französischen hat es in Deutschland nie gegeben. Die Zeit des Maîtretums war eben, als sich die Engländer für Deutschland zu interessieren begannen, schon vorüber.

Wenn wir nun nach diesem allgemeinen Ausblick dazu übergehen, die einzelnen Phasen des neusprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1680 bis zum Beginn der 'Reform' zu betrachten, so läßt sich diese Periode am besten wieder in 2 Abschnitte zerlegen:

1. der neusprachliche Unterricht vom Ende des XVII. bis zum Beginn des XIX. Jahrh. und

2. der neusprachliche Unterricht im XIX. Jahrh. bis auf den heutigen Tag.

In dem ersten Abschnitte treten bereits die Anfänge der grammatisierenden Richtung auf, die dann im zweiten ihre Blütezeit hat, bis die 'Reform' sie in gesunde Bahnen zurückführt.

Wir haben zunächst wiederum Zweck und Ziel des neusprachlichen Unterrichts ins Auge zu fassen. Da sehen wir denn bald im Gegensatze zu der vorigen Periode, daß in dieser Zeit nicht mehr lediglich der rein praktische Gesichtspunkt für den Betrieb der neueren Sprachen ausschlaggebend ist, sondern daß man ihn namentlich in der letzten Hälfte dieses Abschnitts auch noch nach anderen Prinzipien erteilt, wie sie durch die Notwendigkeit bedingt werden. Bisher hatte man das Utilitätsprinzip für den neusprachlichen Unterricht obenan gestellt: die möglichste Beherrschung der Fremdsprache um ihres praktischen Nutzens willen war fast einzig und allein Zweck und Ziel desselben gewesen.[1]) Dies ändert sich von jetzt ab, wenn auch zunächst nur allmählich; es tritt ein theoretisches Moment hinzu, das dem Unterricht eine neue Richtung gibt: das grammatisierende Element gewinnt je länger, je mehr an Boden, zuerst infolge einer unbewußten Notwendigkeit, dann aber bewußt als Ausfluß des 'erziehenden' Unterrichts. Und zwar verschieben sich Zweck und Ziel des neusprachlichen Unterrichts, je mehr derselbe Schuldisziplin wird; auch die radikalen Reformer, die sich ganz auf den Standpunkt des reinen Utilitätsprinzips für den Betrieb des neusprachlichen Unterrichts stellen, haben später diese Verschiebung nicht hindern können; sie hat sich vollzogen als ein notwendiger Entwicklungsprozeß der neueren Sprachen als Schuldisziplin, insofern denselben innerhalb des Rahmens des gesamten Unterrichtsbetriebes der Raum angewiesen ist, den

[1]) In der älteren Zeit ist uns der höhere Gesichtspunkt des 'erziehenden Unterrichts' nur einmal, bei der Gründung des Collegium Mauritianum zu Kassel 1599, entgegengetreten, mit welcher der Landgraf Moritz von Hessen (1592—1627) die Absicht verband, 'den deutschen und zunächst den hessischen Adel aus der Roheit seines in Jagd und Völlerei zugebrachten Lebens herauszureißen und ihn der feineren Sitte und Bildung, wodurch der französische Adel sich auszeichnete, zuzuführen'. Paulsen, Gesch. des gel. Unterrichts I. S. 504.

sie ohne Schädigung und Beeinträchtigung der anderen Disziplinen nicht überschreiten dürfen.

Es ist ein grober Irrtum, wenn sich manche Reformer das Verdienst zuschreiben, eine 'neue' Methode im neusprachlichen Unterrichte in den Kurs gebracht zu haben; wie wir bereits in der ersten Periode sahen und wie wir noch sehen werden, sind die Experimente der Reformer fast samt und sonders schon dagewesen — wir erinnern an dieser Stelle nur an die Lautschrift —, und Lehmann vergißt nicht in seiner vortrefflichen vergleichenden Darstellung des neusprachlichen Unterrichts des XVII. und XVIII. Jahrh. mit dem heutigen Reformunterrichte dies gebührend hervorzuheben; die Reformer haben einzig und allein alte, aber zum Teil in Vergessenheit geratene Forderungen des Sprachunterrichts, wie sie schon Comenius, Ratichius, Michel Montaigne, Roger Ascham, John Locke, J.-J. Rousseau und Pestalozzi aufgestellt hatten, wieder zu Ehren gebracht, und das ist ihr großes, unbestreitbares Verdienst, das kein Verständiger ihnen schmälern wird.[1]) Daß die extreme Partei die Grenzen des Möglichen und Erreichbaren weit überschritt, liegt nur in der menschlichen Natur und ist dem Erfahrenen wiederum verständlich und daher auch verzeihlich, denn '*tout comprendre, c'est tout pardonner*'; trug die ungestüme Kampfesweise der Radikalen doch gerade dazu bei, den Widerspruch der Gemäßigten herauszufordern und so zu einer Klärung zu führen, die wir heute nach einem 25jährigen Kampfe wohl als eine schöne Frucht der 'Reform' bezeichnen dürfen.

Wie kam es nun, daß Ende des XVII. Jahrh. der neusprachliche Unterricht in Deutschland eine andere Richtung einzuschlagen begann? Das war die Folge der Umgestaltung und der weiteren Entwicklung des höheren Schulwesens in Deutschland überhaupt. Wir haben schon gesehen, daß die 'Ritterakademien', die eigens für die Ausbildung des Adels ins Leben gerufen worden waren, den neueren Sprachen eine besondere Pflege angedeihen ließen. Die dem Bürgerstande dienenden Schulen, das Gymnasium illustre und die alte Lateinschule, konnten auf die Dauer sich den Forderungen nach moderner Bildung, wie sie der gebildete Bürgerstand erhob, nicht entziehen. Die alte Lateinschule erfuhr daher in der zweiten Hälfte des XVII. Jahrh. eine gründliche Umgestaltung und gestattete der französischen Sprache — denn nur um diese kann es sich vorläufig handeln — den Zutritt in ihren Lehrplan als Schuldisziplin, freilich zunächst meist nur als wahlfreies Fach.

Nach Dorfeld (a. a. O. S. 22) finden wir 1686 in Stuttgart, 1690 in Gera, 1696 in Erlangen, 1698 in Halle einen derartigen französischen Unterricht an öffentlichen Schulen. Dies machte denn neue Lehrkräfte nötig, die nicht mehr ausschließlich unter den französischen Sprachmeistern zu finden waren, um so weniger, als die Besoldung derselben oft eine sehr kärgliche war und die Sprachmeister daher ihre Stellung oft wechselten. Auch sah manche Schule die Zulassung der Sprachmeister wegen ihrer oft zweifelhaften Ver-

[1]) Es sollte also vielmehr heißen 'alte Methode im Gewande der Neuzeit'.

gangenheit nur ungern, und häufige Entlassungen sind nichts Seltenes (vgl. Dorfeld a. a. O. S. 13). Der fremdsprachliche Unterricht wurde daher unter dem Drucke der Notwendigkeit vielfach von klassischen Philologen oder Theologen erteilt, die man hierfür geeignet hielt, und von ihnen schulmäßig im Anschluß an die alten Sprachen betrieben. So trat allmählich an Stelle der imitativen die grammatisierende Methode ein, auf die wir nunmehr näher einzugehen haben.

Es wäre ein Irrtum zu meinen, daß der neusprachliche Unterricht mit der Erteilung durch klassische Philologen und Theologen nun plötzlich nach der rein grammatischen Seite abgeschwenkt, und daß nunmehr die grammatische Schulung ausschließlich Zweck und Ziel desselben geworden wäre; so dürfen wir die Sache durchaus nicht auffassen. Die Ablenkung vollzieht sich vielmehr, wenn auch stetig, fast unmerklich; denn bis in das XIX. Jahrh. hinein behaupten französische Sprachmeister an einzelnen Schulen ihre Stellung und sorgen für die praktische Beherrschung der Sprache an der Anstalt, freilich mit oft sehr geringem Erfolge, da ihnen meist die Autorität der Lehrerpersönlichkeit vollständig abgeht. Zu Beginn unserer Periode aber und im ganzen XVIII. Jahrh. spielen sie noch eine Hauptrolle. Wo immer man einen tüchtigen fremden Sprachmeister erlangen kann, sucht man sich seiner zu versichern, und große Anstalten, wie Franckes Pädagogium, woselbst 1698 das Französische als freiwilliges Fach eingeführt wurde, haben neben den 4 '*informatores ordinarii*' ihren fremden Sprachmeister, dem die Pflege einer guten Aussprache und die praktische Beherrschung des fremden Idioms obliegt. So zerfällt denn an zahlreichen Schulen der fremdsprachliche Unterricht jener Zeit in zwei Teile, einen theoretischen, der den '*informatores*', und einen praktischen, der dem 'Sprachmeister' zufällt. Je weiter nun das Sprachmeistertum zurückgedrängt wird, desto mehr gewinnt der theoretische Unterricht die Überhand über den praktischen, wiewohl stets daran festzuhalten ist, daß auch das XVIII. Jahrh. Zweck und Ziel des neusprachlichen Unterrichts nur in der praktischen Beherrschung der Fremdsprache sah.

Auf eine korrekte Aussprache wird bis ins XIX. Jahrh. fortdauernd Gewicht gelegt, sowohl im französischen wie im englischen Unterricht, und wenn man nicht ungerecht sein will, muß man wohl sagen, daß in diesem Punkte die fremden Sprachmeister ihre Schuldigkeit meist tun. Als sie mehr und mehr aus Deutschland verschwanden, legte man auch auf Genauigkeit bezüglich der Aussprache weniger Gewicht, so daß zuletzt eine grobe Vernachlässigung derselben eintrat, die heutzutage mehr und mehr beseitigt zu haben ein unleugbares Verdienst der Reform ist. Der Sprachmeister in Franckes Pädagogium hatte nicht bloß die Aufgabe, den Schülern eine gute Aussprache beizubringen, indem er mit ihnen konversierte, ihnen vorlas und sich seinerseits das Gelesene von ihnen wieder vortragen ließ, sondern er verbesserte auch das Französisch der *Informatores*, die wöchentlich mit ihm zu Besprechungen und zur Vervollkommnung in der Sprache zusammenkamen. — Die Versuche, durch

phonetische Schreibweise die Orthographie zu reformieren, dauern in beiden Sprachen auch in dieser Zeit fort. So gibt im Jahre 1668 Louis de l'Esclache, der in Paris Grammatik und Philosophie lehrte und daselbst 1671 starb, eine phonetische Arbeit unter dem Titel: 'Les véritables régles de l' ortografe francèze ou l' art d' aprandre an peu de tams à écrire côrectemant, par Loüis de l' Esclache. 1668, in — 12!' Er findet aber sofort einen Gegner in einem Anonymus, der seine Arbeit im nächsten Jahre veröffentlicht als: 'La veritable ortographe françoise opposée à l' ortographe immaginaire du sieur de Lesclache. 1669, in — 12.' Es kann natürlich nicht die Aufgabe dieses kurzen Abrisses sein, alle diese wissenschaftlichen Versuche hier aufzuführen, um so weniger, als wir es hier in der Hauptsache nur mit dem praktischen Unterrichtsbetrieb in Deutschland zu tun haben. Für das weitere Studium sei daher nur auf das schon oben genannte Werk von Thurot, De la prononciation française usw. verwiesen.

In Deutschland gab im Jahre 1680 Jacob Scheubler in Leipzig einen 'Passe-partout de la Langue Françoise (Frantzösischer Haupt-Schlüssel)' heraus, in welchem er die französische Aussprache durch deutsche Schriftzeichen nicht ungeschickt wiedergibt. Als Proben seien hier nach Lehmann folgende Beispiele angeführt (a. a. O. S. 35): *Quelle heure est-il? Kell ör eti? — quelles gens sont-celà? Kell schang sung sla? — quelque autre chose, keck ot schos — Je me lève, schöm lew.* Bei näherer Vergleichung wird man finden, daß Scheubler durchaus die Aussprache der Umgangssprache zugrunde legt, und man wird dabei unwillkürlich an Paul Passys 'Sons du français' oder an Felix Frankes 'Phrases de tous les jours' erinnert.

Die Sprachmeister verhielten sich der Reform der französischen Orthographie gegenüber verschieden. Johann Rädlein unterscheidet in seinem 'Vollkommenen Französischen Sprachmeister (1706)' die alte Schreibart (z. B. *cognoistre, connoistre*), die neue Schreibart (die der Académie) (*connôitre, connoître*) und die eigensinnige Schreibart (*connêtre, conêtre*) (Lehmann S. 35). 'Die eigensinnige Schreib-Art siehet so verwirret aus, daß einer gleich beim Anblick einen Ekel davor bekommet, sie hat aber auch wenig Nachfolger gefunden' (S. 551). Für dieselbe treten unter andern ein: Milleran (1692) und Père Buffier (1709).

Auch im Englischen fehlt es nicht an Versuchen, den Ausländern die schwierige Aussprache und Orthographie näher zu bringen. Wir sahen bereits in der ersten Periode, daß sich die bis dahin erschienenen Grammatiken zumeist schon mit der Umgestaltung der Orthographie befassen und zum Teil sogar eigene phonetische Systeme aufstellen. Diese Versuche werden auch in unserer Periode fortgesetzt in den praktischen Lehrbüchern der englischen Sprache, die nunmehr in größerer Menge erscheinen, nicht bloß für Deutsche, sondern auch für Franzosen. So wendet Johann König in seinem 'Getreuen Englischen Wegweiser. Für die Teutschen', der im XVIII. Jahrh. in Deutschland sehr verbreitet war, die Lautschrift im Kapitel über die Aussprache bei einzelnen Worten an, wovon wir nach Lehmann (a. a. O. S. 36) als Proben

anführen: *nothing, naththing — abroad, äbrahd — complaisant, kamplesänt — soldier, sohdscher.* Die phonetische Wiedergabe des Wortes *soldier* durch *sohdscher* beweist, daß man auch hier die Sprechweise des täglichen Lebens, so gut man es eben verstand, wiederzugeben versuchte, wenn man auch Henry Sweet dabei nicht gerade erreichte. Lautschrift hat auch Theodor Arnold in seiner 'Neuen Englischen Grammatica', welche zuerst 1718 erschien und der Königschen viel Abbruch tat. Er wendet sie zuerst in zusammenhängenden Stücken an, wie dem Vaterunser usw. Eine Probe aus dem letzteren (Lehmann a. a. O. S. 36) sieht folgendermaßen aus: '*Aur Fähther hwitsch ärt im (?) Hevv'n. Hällo'd by they Nähm.*' Auch das für Franzosen berechnete Buch von V. J. Peyton, 'Les vrais Principes de la Langue Angloise usw.' (spätere Aufl. von 1758) enthält eine, wie Lehmann mit Recht bemerkt, etwas umständliche Lautschrift, von der wir folgende Probe geben (Lehmann a. a. O. S. 37): '*When shall we arrive at London? Houenn chäll oui arraïve ätt Lŏnnen? — I'll do it with pleasure, aïll doû it ouïth plejer. What family is she of? Houätt fämmili iz chi âff?*' — Die Proben dürften genügen, um zu zeigen, daß man die Pflege der Aussprache im XVIII. Jahrh. durchaus nicht vernachlässigte. Wie die französischen Sprachmeister, so empfahlen auch die englischen Sprachlehrer gewisse Orte Englands für eine reine Aussprache besonders; Rogissard, der Verfasser einer Nouvelle Grammaire Françoise et Angloise (La Haye 1718) empfiehlt Londoner Sprachmeister für die Erlernung der englischen Sprache, denn die aus der Provinz hätten oft einen schlechten Akzent (Lehm. S. 37). Dabei verlangt er, daß die Sprachmeister fleißig Sprechübungen mit ihren Schülern anstellen, im Anschlusse an Redensarten, kleinere Gespräche, Geschichten in seiner Grammatik (Lehm. S. 37). Als Kuriosum erwähnt Lehmann noch, daß derselbe Rogissard als Anhang 'Chansons choisies' in englischer, englisch-französischer und französischer Sprache mit Noten bietet, freilich gerade Trink- und Liebeslieder. Bemerken wir noch, daß F. Th. Chastel, der 'strebsame Lektor und reformatorisch angehauchte Sprachmeister in Gießen', 1785 gleichfalls begann, deutsche Gedichte und Lieder, wie das Rheinweinlied usw., ins Französische zu übersetzen, so sehen wir wieder, daß Ben Akiba recht hat und die Reform auch in bezug auf den Gesang im fremdsprachlichen Unterricht nichts Neues bietet.

Die alte Klage freilich, daß viele Sprachmeister selbst nicht orthographisch schreiben können, dauert fort. Die Verhältnisse, unter denen sie nach Deutschland kamen, hatten sich nicht gebessert; das Land wimmelte im XVIII. Jahrh. von französischen Abenteurern, die sich, oft unter Beilegung hochtrabender Titel, mit Vorliebe dem Sprachmeistertum widmeten. Noch 1777 schreibt Klein in seinem 'Magazin à l'usage des deux nations et des deux sexes': *L' Allemagne fourmille actuellement de personnes qui se disent maîtres de langue semblables au Médecin malgré lui de Molière*' (Lehmann S. 22) und Mme la Roche spricht in ihrer Pierre de Touche (S. 122) von Pfuschern (*gâte-métiers*), die sich Sprachmeister nennen, obgleich sie nicht einmal orthographisch richtig schreiben können (Lehmann S. 22).

Neben der Aussprache wurde im XVIII. Jahrh., dem praktischen Ziele gemäß, das man im Auge hatte, das Sprechen fortgesetzt gepflegt und noch am Ende des Jahrhunderts von Jean-Augustin Belin, Sprachmeister an der Fürstenschule zu Meißen, 1788 in der Vorrede zu seinem 'Cours élémentaire et pratique de la Langue Françoise' als Hauptziel des neusprachlichen Unterrichts hingestellt. Nicht wenig trug auch die Gründung der Realschulen, die den praktischen Bedürfnissen des Bürgerstandes Rechnung tragen wollten, im Jahre 1747 durch J. J. Hecker dazu bei. Wie früher schon betont, pflegten die Ritterakademien die Sprechübungen ganz besonders. Nähere Angaben macht Dorfeld (a. a. O. S. 5) aus der 'Nachricht von der gegenwärtigen Verfassung der Ritterakademie und des Seminarii zu Christian-Erlang' vom Jahre 1741. Dort hatte der Direktor die Einrichtung getroffen, mit den Zöglingen Montags und Donnerstags gegen 4 Uhr französische Kaffeehäuser zu besuchen, die infolge der Einwanderung der Hugenotten 1686 entstanden waren, 'allwo allemahl die Zeitungen abgelesen und über selbige raisonnirt wird'. An der Akademietafel aber wurden über 'allerhand choisierte Materien entweder lateinische oder französische oder italienische Discourse geführt'; denn '*Conversations et bons discours à table sont deux écoles fort notables*, pflegen die Franzosen zu sagen'. Ebenso werden zur Unterstützung des praktischen Könnens und Wissens nach der verbesserten Methode von 1721 in Franckes Pädagogium in der 2. und 1. Klasse französische Zeitungen gelesen. Ja, D. Et. Choffin hat sogar im 2. Teile seiner 'Neuen Französischen Grammatik .... zum Besten des Frauenzimmers und anderer Personen, die das Latein nicht verstehen', Berlin 1747, Zeitungsauszüge abgedruckt. Ebenso empfahlen Joh. Jak. Schatz, der 1724 den 'Frantzösischen Langius, Erleichterte Französische Grammatica' usw. herausgab, sowie Mme La Roche das Lesen von Zeitungen (Dorfeld S. 26). Später kam man davon ab, und erst die 'Reform' hat die Zeitungslektüre für die Schulen wieder empfohlen, die in Frankreich auch amtlich gestattet ist, wie sich aus den '*Instructions relatives à l'enseignement des Langues vivantes*' ergibt, wo es heißt: '*Un journal peut prendre la place d'un livre de lecture, mais il est nécessaire, dans ce cas, que tous les élèves de la classe y soient abonnés*'.[1])

Wie schon in der vorigen Periode, so spielen auch in den Grammatiken des XVIII. Jahrh. die Nomenklaturen zur Einübung des Vokabelschatzes und zur Unterstützung der Sprechübungen eine große Rolle; so finden sie sich bei Jean Menudier, Professeur P. dans l'Illustre College de Bayreuth, in seiner 1680 veröffentlichten Grammatik, ferner bei G. Ch. Plats in seiner 1719 erschienenen 'Introduction au Vocabulaire intitulé Le Cellarius François' usw., welcher für Anfänger 29 Seiten französische Wörter alphabetisch und nach Stämmen geordnet vorausschickt und sie 'in einigen sehr kurzen, sehr leichten

[1]) 'Plan d'Études et Programmes complets de l'Enseiguement secondaire.' (Décrets et Arrêté du 31 Mai etc. 1902. Paris, Librairie Vuibert et Nony. S. 211, Remarques.)

und allernöthigsten Complimenten vereinigt' (Lehmann S. 30). Die Nouvelle Double Grammaire Françoise-Angloise et Angloise-Françoise von Claude Mauger et Festeau (letzte Ausgabe 1703) bietet: Nomenclatures, Mots familiers, Phrases familieres, Gallicismes, Anglicismes, Dialogues, Histoires plaisantes et facetieuses pour rire. Nach diesem Buche ist Greiffenhahns Englische Grammatik, 1716, eingerichtet, welcher auch für nötig befunden hat, derselben 'Gespräche, Historien, Diskurse und Proverbien' hinzuzufügen, 'weil es uns in Deutschland noch ziemlich an dergleichen Englischen Schriften fehlet, die doch, zumal vor Anfänger, überaus nützlich zu gebrauchen sind'. — Verzeichnisse von Germanismen und Gallizismen haben wir unter anderem in der Grammaire nouvelle (Ausgabe von 1722) von P. Lermite dit Du Buisson als Germanismi ('Schlecht Französisch') und Gallicismi ('Gut Französisch'), sowie in der Grammatik von Du Grain, Sprachmeister am Pädagogium zu Glaucha vor Halle, endlich bei De la Vaux in seiner 1785 erschienenen französischen Grammatik. Von diesen 'Germanismen' gibt dann Belin, Sprachlehrer an der Fürstenschule zu Meißen, in seinem Cours élémentaire et pratique de la Langue Françoise, Dresden 1788, einen Auszug. Das einzige Mittel, die Germanismen auszurotten, besteht nach De la Vaux darin, die Schüler möglichst viel gute französische Ausdrücke und Redewendungen auswendig lernen zu lassen. Das Auswendiglernen von Gesprächen, Dialogen usw. bildete denn (und mit Recht!) im XVIII. Jahrh. einen wesentlichen Bestandteil des neusprachlichen Unterrichts und wird von den verschiedensten Sprachmeistern und Verfassern von Grammatiken dringend empfohlen. Lust und Liebe zur Fremdsprache sollten dadurch besonders geweckt werden, und die Verfasser solcher Gespräche, mögen letztere nun mit der Grammatik vereinigt oder als Gesprächsammlungen gesondert erscheinen, verfehlen nicht, den Wert derselben gebührend anzupreisen. Im Jahre 1697 veröffentlicht Claude Mauger, der zugleich Verfasser einer englischen Grammatik ist, seine französischen Dialoge, die dann von Matthias Kramer in Nürnberg, der sich in ganz Deutschland eines wohlverdienten Rufes erfreute[1]), im Jahre 1700 neu herausgegeben wurden unter dem Titel 'Nouveau Parlement, c'est à dire dialogues François-Allemands usw.' In französischer und englischer Fassung — Claude Mauger war längere Zeit in London Sprachlehrer gewesen — erlebten diese Dialoge in 4 Jahren 7 Auflagen (Lehmann S. 18): noch 1782 erschienen sie französisch, deutsch und russisch. Mauger-Kramers Dialoge bilden einen wesentlichen Fortschritt gegenüber früheren, insofern als sie vom Leichteren zum Schwereren aufsteigen und insofern als sie kurz und inhaltlich vielseitig sind. 64 der verschiedensten Gespräche finden sich auf 133 Seiten abgedruckt (über die Titel vgl. Lehmann S. 19 f.). Geschickt abgefaßt, mit besonderer Aussprachebezeichnung sind auch die Entretiens familiers des Hilmar Curas, Sprachlehrers am Königl.

[1]) Du Grain nennt ihn 'den weitberühmten Herrn Matthias Kramer in Nürnberg' (Lehmann S. 28).

Joachimsthaler Gymnasium zu Berlin in seiner 'Erleichterten und durch lange Erfahrung verbesserten Grammatik' 1739, Gespräche, in denen sogar das Kartenspiel nicht fehlt. Der schon früher erwähnte Jean Menudier, den Stengel den 'Vertreter der «neuen» Methode, den Reformer unter den Alten' nennt, und den M. Kramer (Lehr-Art S. 179) als den 'hochgelehrten und weitberühmten Professor der Französischen Sprach' preist, schreibt für Vorgerücktere 1672: 'Complimens sur divers sujets', und Belin hat in seinem 'Cours élémentaire' unmittelbar hinter der Aussprache nur französisch abgefaßte Dialoge, die er ins Deutsche übersetzen und sodann ins Französische zurückübersetzen läßt, und welche die Vorkommnisse des täglichen Lebens behandeln.

Einen derartigen Reichtum an Dialogen und Gesprächsammlungen vermissen wir wiederum im Englischen. Wir haben bereits auf Mauger-Festeaus englisch-französische Grammatik hingewiesen, welche reiches Material für Sprechübungen enthält, und welcher Greiffenhahn viel Stoff entnommen hat. Offelen führt uns in seiner 'Zweyfachen gründlichen Sprach-Lehr', London 1687, in seinen Gesprächen durch England und London ganz wie heute die 'Rambles' unserer Reformer. Rogissard ist als Verfasser einer französisch-englischen Grammatik mit den darin enthaltenen Redensarten, kleineren Gesprächen und Geschichten usw. ebenfalls schon erwähnt worden. Eine gute Anleitung zum mündlichen Gebrauche der Sprache bilden die Familiar and easy Dialogues, welche sich in dem Buche von J. P. Carry befinden, das derselbe im Jahre 1827 in Dresden unter dem Titel: The Elements of English Conversation intended for the Use of the French and Germans erscheinen ließ und welches sehr an das Buch Belins erinnert. Der Verfasser, ein Engländer, der als Sprachlehrer in Dresden lebte, will in leichter Weise die Jugend in die fremde Umgangssprache einführen. Das Buch ist für Deutsche, Franzosen und Engländer bestimmt; eine eigentliche Grammatik enthält es nicht. —

Eng verwandt mit den Gesprächen und Dialogen sind die in fast allen Grammatiken jener Zeit befindlichen Geschichten oder Historien, die sich einer großen Beliebtheit erfreuen und die man, wie die Gespräche, nicht bloß zur fleißigen Lektüre, sondern auch zum Auswendiglernen empfahl. Schon Des Pepliers läßt seine Schüler die in seiner Nouvelle Grammaire Royale Françoise 1689 (?) befindlichen 'Frantzösischen Historien' lesen und so oft wiederholen, bis sie sie richtig aussprechen können, und Jean Menudier in Bayreuth übte die Wortlehre und Syntax an kurzen Erzählungen ein. 'Etliche anmutige Historien' bilden auch das Ende des 'Probier-Steins' oder der 'Kunst, die Zunge zu lösen' von Mme La Roche (25. Aufl. 1764), eines Buches, das in jener Zeit ganz außerordentlich beliebt war, und dessen Verfasserin 1705 oder 1708 auch eine für Damen bestimmte Grammatik: 'Nouvelle Methode pour traiter la Grammaire Françoise' veröffentlichte. Indem man diesen Geschichten oder Historien einen immer breiteren Raum gewährte, gelangte man allmählich zu eigenen Lesebüchern, die ge-

trennt von der Grammatik erschienen und von der 2. Hälfte des XVIII. Jahrh. ab als Chrestomathien, Manuels, Manuals, Reading Books usw. namentlich im XIX. Jahrh. eine große Rolle spielten, bis sie, durch die Reform aus ihrer herrschenden Stellung verdrängt, nach heftigem Ansturme heute eine mehr sekundäre Stellung neben dem Einzelschriftsteller einnehmen; Lehmann (a. a. O. S. 34) bezeichnet D. Et. Choffin als den ersten, der in seiner schon oben erwähnten 'Neuen Französischen Grammatik 1747 zum Besten des Frauenzimmers und anderer Personen, die das Latein nicht verstehen', auf 454 Seiten eine Art Chrestomathie bietet, welche, zuerst französisch und deutsch, dann nur französisch, enthält: 'eine Abwechselung von höflichen Redensarten oder Complimenten; von Regeln des Wohlanstandes; von sinn- und lehrreichen kleinen Historien; von ganzen Geschichten; von Zeitungsauszügen; von sinnreichen Fabeln; von moralischen Stücken; von Gesprächen über verschiedene nützliche Materien; von der wahren Erziehung und Lebensregeln; von auserlesenen Briefen; von Gedichten; von der Geographie; von physikalischen Stücken und der natürlichen Historie; von der Mythologie; von Sprichwörtern.' Daß Choffin Geographie, Physik und Naturgeschichte in das Bereich der fremdsprachlichen Lektüre zog, muß als ein bedeutender Fortschritt in der Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts bezeichnet werden, insofern, als dadurch schon der Beginn eines Sach- und Anschauungsunterrichtes hervortritt, der später von den Reformern oft über das Maß hinaus betont wird. Das erste selbständige, von der Grammatik losgelöste, in Deutschland erschienene Lesebuch ist wohl das 1785 von Gedike für Deutsche nach dem Vorbilde seiner lateinischen Chrestomathie hergestellte französische Schullesebuch, welches rasch die weiteste Verbreitung fand und erst später, im XIX. Jahrh., durch die Chrestomathien von Plötz und Herrig abgelöst wurde. Die Reform ihrerseits erschütterte, wie bereits erwähnt, wiederum die Stellung dieser Chrestomathien, und eine Zeitlang schien es, als ob der Einzelschriftsteller zur unbeschränkten Herrschaft gelangen würde. Indessen hat sich die Chrestomathie ehrenvoll neben dem Einzelschriftsteller zu behaupten vermocht.

Mit ganz besonderer Liebe wurde im XVIII. Jahrh. der Briefstil gepflegt. Das kann uns nicht wundernehmen, wenn wir bedenken, daß das Reisen in fremde Länder damals noch sehr beschwerlich war und unsere heutigen großartigen technischen Verkehrs- und Verständigungsmittel — Eisenbahn, Telegraph, Telephon — ja gänzlich fehlten. Es war also für die damalige Zeit von hoher Bedeutung, einen richtigen Brief schreiben zu können. Bereits in der vorigen Periode hatte man den Briefstil gepflegt. So enthält gleich der Titel von D. Martinus Sedanensis 'Colloques François et Allemands' (1617) die weitere Angabe: 'ausquels est adjoustée La Methode de composer lettres Françoises' usw., und Des Pepliers empfiehlt in der Einleitung zu seiner 'Nouvelle Grammaire Françoise' (1689) dem Scholaren, französische Briefe zu lesen und und zu verfertigen. Menudier gibt 1677 sogar ein Büchlein (Lehmann S. 25): 'Art de faire des lettres, des billets

et des complimens' heraus. Der schon erwähnte, sehr praktisch veranlagte Jean du Grain gibt in seiner Grammatik nicht bloß Muster für den Briefstil, sondern stellt auch Übungen im Briefschreiben an. 'Auserlesene Briefe' hat, wie wir früher schon sahen, auch Choffin in seiner Grammatik. Im Pädagogium zu Glaucha vor Halle, wo Francke 1698 den französischen Unterricht eingeführt hatte, der daselbst jedenfalls ausgezeichnet vertreten war, namentlich nach der verbesserten Methode von 1721, wurden Briefe aus Bongars Epistulae Gallicae gelesen (Dorfeld S. 11). Von den sächsischen Prinzen erfahren wir, daß sie am Anfange des XVIII. Jahrh. französische Redensarten sammeln und daraus Briefe herstellen mußten. 'Doch soll darin', sagt Dorfeld (a. a. O. S. 9), 'die verbessernde Hand des Lehrers stark bemerkbar sein.' Hilmar Curas, Sprachlehrer am Kgl. Joachimsthalischen Gymnasium, läßt Briefe ins Französische übersetzen, und seiner Grammatik (1739) wird später, nach seinem Tode, eine 'kurze Nachricht' als Anweisung über die Abfassung von Briefen und Titulaturen angefügt. Den Inhalt der Briefe bilden oft Einladungen mit meist zusagender Antwort, z. B. zur Spazierfahrt, zur Weinlese usw. In dem Tagebuche eines Alumnus des Kollegiums bei St. Anna in Augsburg heißt es am 15. Juli 1718: 'schrieb heute den ersten französischen Brief'. Freilich scheint die Übung nicht lange gedauert zu haben, denn schon der 28. August bringt die Botschaft: 'der Sprachmeister wurde abgeschafft'. In großer Menge erschienen selbständige Briefsammlungen seit der Blüteperiode der französischen Literatur; am verbreitetsten waren nach Lehmann S. 33 die von Richelet (1680), Furetière, Milleran (1692) und Grimarest. Diese Sammlungen wurden bis ins XIX. Jahrh. hinein benutzt. Noch 1806 veranstaltet J. H. Meynier, 'Lektor der französischen Sprache auf der Universität Erlangen', eine Neuausgabe seiner 'Französischen Briefmuster', eines Briefstellers für alle Verhältnisse des menschlichen Lebens; darin befinden sich nicht bloß Heiratsgesuche mit zusagender, abwartender und ablehnender Haltung, sondern auch Bitten um Vorschuß, Aufschub der Zwangsvollstreckung, Kauf- und Mietskontrakte, Schuldverschreibungen, Wechsel, Vollmachten, Testamente usw. (Lehmann S. 33). Schließlich sei als Kuriosum noch erwähnt, daß schon Ende des XVII. Jahrh. eine Art internationaler Briefwechsel nach Art der heutigen Reformer bestand: es blieben nämlich die Schüler mit ihren Sprachmeistern nach Beendigung des Sprachunterrichts in Briefwechsel. So lesen wir in Kramers 'Lehr-Art', S. 299, daß der Sprachmeister bereit ist, die Briefe seines ehemaligen Scholaren verbessert zurückzuschicken.

Unmerklich sind wir bei der Pflege des Briefstils auf das Gebiet des schriftlichen Unterrichts geraten, denn wir sahen, daß die Übungen im Briefstil nicht bloß mündlich, sondern auch schriftlich betrieben wurden. Das führt uns nun weiter zur Betrachtung der Grammatik und des grammatischen Betriebs von 1680 an, der ja in den schriftlichen Übungen von jeher am deutlichsten zum Ausdruck gekommen ist.

Was zunächst die französischen Grammatiken anlangt, so sind sie im

XVIII. Jahrh. entschieden vielseitig. Du Grains Grammatik führt den vielversprechenden Titel: 'Gründlichste und leichteste Anweisung zur Französischen Sprache, durch ein Collegium Gallicum von hundert Lektionen, darinnen nicht allein die nöthige Theorie in der Grammatic gelehret, sondern auch ein zulänglicher Vorrath sowohl der gebräuchlichsten Wörter, Phrasium, Gallicismorum und Sprichwörter als auch anmuthiger Gespräche, lustiger doch unärgerlicher Historien und Fabeln, auserlesener Briefe und anderer Piecen aus den neuesten und besten Autoribus gesammelt und alles durch Conjugationes practicas und Exercitia Grammaticalia auf eine neue Art dergestalt eingerichtet worden, daß ein deutscher Anfänger dadurch zu einer Fertigkeit die Französische Sprache nicht nur zu verstehen und zu schreiben, sondern auch zu reden, Ohne Beyhülfe einiges anderen Buches, geschwinde und sicher gelangen kann' (Lehmann S. 22 f.). Fast jede der Grammatiken, die in der Zeit von 1680 an wie Pilze aus der Erde schießen — Stengel zählt von 1680—1740 nicht weniger als 160 —, nennt sich 'neu' und rühmt sich, eine 'neue' Methode zur Anwendung zu bringen, 'vermittels welcher dem Scholaren «les vrais principes de la langue Françoise» auf «die allerbeste und leichteste Manier» «en riant» beigebracht werden'. Es wäre zwecklos, eine große Liste dieser Grammatiken hier aufzuführen. Wir charakterisieren nur die wichtigsten, die für die damals geltende Methode ausschlaggebend sind. Die Grammatiken dieser Periode erfahren in jener Zeit eine nicht unbedeutende Erweiterung. Wie kommt das? Je mehr der fremdsprachliche Unterricht in den Schulen Eingang fand, um so mehr machte sich der Mangel an geeigneten Lehrkräften bemerkbar. Fremde Sprachmeister waren nicht immer zu haben, was sich zum Teil aus der mangelhaften Besoldung erklären läßt.[1]) Überdies gebot ihr Vorleben meist Vorsicht: sie hatten vorher alle möglichen anderen Berufe als den der Sprachmeister betrieben. So gab in Oldenburg 1792 ein früherer elsässischer Advokat Berard französischen Unterricht, dem nach zwei Jahren ein ehemaliger französischer Leutnant, der Marquis Montalembert le Cerf folgte (Dorfeld S. 20). Sodann aber füllten sie ihren Beruf nicht immer so aus, daß man sich ihrer gern bedient hätte. So schreibt der Rektor Schatz (1724) in der Vorrede zu seinem 'Frantzösischen Langius' (§ 4): 'Denn wo irgend eine Profession und Metier zu erdencken ist, welche durch die Menge ungeschickter und unverständiger Zunfft-Verwandten verstümmelt ist, so ist es gewißlich die zahlreiche Zunfft derer Frantzösischen Sprachmeister' (Dorfeld S. 23). Man empfand die durch solche 'Grammatic-lose Maitres eingerissene Unsicherheit im Klassenunterricht äußerst störend, und M. Kramer zieht in seiner 'Lehr-Art'[2]) gegen sie besonders scharf zu Felde: 'An statt aller andern gründlichen Lehre geben sie ihren Scholaren Wörter und Gespräche auswendig zu lernen; oder

[1]) Vgl. Dorfeld S. 20.

[2]) Die rechte Lehr-Art denen Teutschen gar leichtlich und in kurtzer Zeit beizubringen die Frantzösische Sprach . . . vermittels eines Freundlichen Gesprächs Frantzösisch und Teutsch 'zwischen einem Sprachmeister und einem Scholaren (1696).

sie recommendiren ihnen das Lesen etlicher Blatt-Seiten in einem Buch und etliche Regulen in einer Salbadrischen Grammatick, welche sie ihnen ziemlich theuer werden angehencket haben', und die Anrüchigen unter ihnen nennt er 'Praler (Maitres de langues prétendus), Marcktschreyer, Beutelschneider, Ignoranten, Fuchsschwäntzer, die, wenn sie nichts erreicht haben, die Schuld auf die Nachlässigkeit ihrer Scholaren schieben und schließlich mit Hinterlassung großer Schulden durchgehen' (Lehmann S. 22). Aus diesen Gründen wurde denn der fremdsprachliche Unterricht — zunächst handelte es sich nur um den französischen, und erst mit der Gründung der Realschulen kommt auch der englische mehr und mehr in Betracht — auf den Gymnasien meist Philologen und Theologen übertragen. An Anstalten, an denen der fremdsprachliche Unterricht eine besondere Pflege erfuhr, wie bei Francke, war der Unterricht derart geteilt, daß den Sprachmeistern das Parlieren und Konversieren oblag, während die '*Informatores*' die grammatischen Kenntnisse zu vermitteln hatten. Wo es keinen fremden Sprachmeister gab, mußte deshalb der fremdsprachliche Unterricht sich mit seiner Einführung in die höheren Schulen — auch als Wahlfach — mehr der grammatisierenden Richtung zuwenden, da die damit beauftragten Lehrer ihn meist nur nebenbei erteilten, 'der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe'. Im Auslande selbst war nur selten einer von ihnen gewesen; M. Kramer in Nürnberg, welcher sich zwei Jahre in Frankreich aufgehalten hatte, bildete eine rühmliche Ausnahme, wie er denn überhaupt eine hochbedeutende pädagogische Persönlichkeit war, dessen Ruhm durch ganz Deutschland erschallte. An das grammatisierende Verfahren der altsprachlichen Fächer gewöhnt, fühlten sich nun diese unfreiwilligen Lehrer des neusprachlichen Unterrichts bei dieser Methode am wohlsten, und so gewinnt die grammatisierende Richtung im Laufe der Zeit unmerklich, aber stetig an Boden; die Grammatiken selbst werden immer mehr nach dieser Richtung hin ausgebaut, d. h. der Syntax wird ein gewisser Raum gewährt, bis wir sie in Belins schon erwähntem Cours élémentaire, Dresden 1788, als zweiten Teil auf 176 Seiten getrennt vorfinden, und die Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische treten in den Grammatiken immer mehr in den Vordergrund. Schon Des Pepliers, 'des Herzogs von Burgund Hofmeister und Informator der französischen und deutschen Sprache, der Academien Mitglied' betont in seiner wahrscheinlich 1689 zum ersten Male erschienenen Nouvelle Grammaire Royale Françoise die Pflege der Grammatik, indem er nach Bewältigung der Aussprache die Konjugation sowohl schriftlich als mündlich üben läßt, worauf durch Übersetzung der reichlich in seiner Grammatik vorhandenen 'Historien aus dem Französischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Französische die ordentlichen Regeln der Syntaxis erlernt werden sollen'. Kurz vorher, 1680, hatte Jean Menudier, Professeur P. dans l'Illustre College de Bayreuth, seine Grammatik erscheinen lassen unter dem Titel: Le Secret d'apprendre La Langue Françoise en riant usw. Auch dieser 'Reformer unter den Alten', wie ihn Stengel (a. a. O. S. 13 Anm.) nennt, der den Schülern die Wortlehre und Syntax an kurzen Erzählungen beibringen

will, redet der systematischen Einübung der Grammatik das Wort: er will täglich 'etliche Verba beydes Regularia und Irregularia durch alle ihre Modos und Tempora durch conjugieren, und immer andere Theile der Rede, und zuförderst Pronomina und Particulas Relativas dazu fügen', z. B. *Lors que je parle françois, j'ay sujet de craindre qu'on ne se moque de moy. — Lors que tu parles françois, tu as sujet de craindre qu'on ne se moque de toi* usw. (Lehmann S. 25). Seine kleinen Erzählungen ließ er nicht nur mündlich und schriftlich aus dem Französischen ins Deutsche, sondern auch umgekehrt aus dem Deutschen ins Französische zurückübersetzen. Menudiers tabellarische Übersicht der Verba fand Nachahmer in Grimarest, 'Nouvelle Grammaire réduite en Tables qui donnent une grande facilité pour apprendre la Langue Françoise, 1719, und Pierre Canel, 'Le Grammairien Royal François et Allemand' usw. um 1718, welche beide die Grammatik gewissermaßen in Paradigmen geben. Belin übt das Verb als den wichtigsten Teil des Satzes besonders genau ein, wie er denn auch Fortgeschrittenere aus dem Deutschen ins Französische übersetzen lassen will. Lehmann nennt ihn (S. 28) den Vertreter der «gemäßigten» Reform aus dem Ende des XVIII. Jahrh.'. Daß Männer wie M. Kramer eine gründliche grammatische Unterweisung forderten, ist schon weiter oben gezeigt worden. In seiner 'Lehr-Art' sagt er zu seinem Scholaren: 'Ich will nicht, daß ihr eben ins hundert tausend hineinredet, was euch ins Maul kommt ohne einiges Zurückdenken an die Regeln der Grammatik' (Lehmann S. 22). Zu diesen 'gemäßigten' Reformern gehört auch G. Ph. Plats mit seiner 1719 erschienenen Introduction au Vocabulaire intitulé 'Le Cellarius François' avec plusieurs autres choses très utiles et nécessaires à ceux qui souhaitent d'aprendre sans regles, en jouant, mais avec fondement la Langue Françoise. Durch sein nach Stammwörtern geordnetes Vokabular will er den Wortschatz des Schülers vergrößern und befestigen, indem er diese Wörter bei Einübung der Konjugation zu kurzen Sätzen verbindet; Theorie und Praxis sollen vereinigt werden: 'Wo man beyde Arten zusammen setzet, so geht man am sichersten. Ich habe schon halb gewonnen, zum Exempel in dem Declinieren, wann der Schüler durch einige Redensarten von deren Veränderungen des Artikuls einen Hall bekommen' (Lehmann S. 30). Zur Nachprüfung aber der Sicherheit in der Grammatik gibt Plats S. 203—213 'etliche teutsche Exercitia' zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische mit Fußnoten. 'Diese Übersetzungsübungen', sagt Lehmann (a. a. O. S. 30), 'bilden einen weiteren wichtigen Unterschied zwischen der Methode des XVIII. und der des XVII. Jahrh. Doch wurden sie im XVIII. Jahrh. noch in bescheidenem Maße getrieben.' Ursprünglich schlossen sie sich an die Sprechübungen und das Gelesene an; es sollte dadurch das aus dem Französischen ins Deutsche Übersetzte nur befestigt werden; die Forderung der Reformer, daß das deutsche Übungsstück sich nach Form und Inhalt dem fremdsprachlichen Texte anpassen soll, stellt schon Kramer in seinem 'Speccius Gallicus, d. i. eine schöne Praxis französische Exerzitien zu komponieren', 1711 (zuletzt 1752 unter dem Titel:

'Speccius Gallicus oder des neuen Parlaments zweyter Teil' erschienen). Einen weiteren Schritt auf dem Wege der Übersetzungsmethode tut Hilmar Curas 1739. Er macht sich von der ebenerwähnten Forderung frei und gibt seine deutschen Übungsstücke nicht mehr im Anschluß an die Lektüre, sondern an bestimmte Kapitel der Grammatik, was wohl auf den gymnasialen Betrieb der alten Sprachen auf dem Joachimsthalischen Gymnasium, dem Hilmar Curas als Sprachmeister angehörte, zurückzuführen sein dürfte. Dabei läuft manche Geschmacklosigkeit unter, die stark an Ollendorf erinnert.[1])

Schließlich seien noch die geschickt zusammengestellten, vom Leichteren zum Schweren fortschreitenden zahlreichen französisch-deutschen Übungsstücke erwähnt, welche die Grammatik enthält und welche Vorkommnisse des täglichen Lebens behandeln.

So sehen wir also, wie der fremdsprachliche Unterricht, je näher wir dem Ende des XVIII. Jahrh. kommen, immer mehr der Übersetzungsmethode zusteuert. Die früher nicht gekannten schriftlichen Übertragungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache treten erst vereinzelt auf, im Anschluß an die Lektüre, um zur Befestigung derselben zu dienen, sodann immer zahlreicher und losgelöst von ihr, um zuletzt in den ausschließlichen Dienst der Grammatik zu treten und später in oft inhaltlose Einzelsätze auszulaufen.

Sehen wir nun zu, wie es auf dem Gebiete der Grammatik in dieser Periode mit dem Englischen bestellt ist. Obgleich die englischen Grammatiker der früheren Zeit vorgearbeitet hatten, waren ihre Arbeiten im XVIII. Jahrh. so gut wie vergessen (vgl. Wüllenweber S. 6). Das mochte wohl seinen Grund in den politischen Wirren des XVII. Jahrh. haben. Die Periode des Bürgerkrieges und die Herrschaft der Puritaner waren der Entwicklung der Wissenschaft nicht günstig. Man fing also das schon zur Zeit der Königin Elisabeth begonnene Werk von neuem an. Von solchen Arbeiten in England seien hier nur genannt: Ash, Grammatical Institutes ... For the Use of Schools, And to lead Young Gentlemen and Ladies into the knowledge of the first Principles of the English Language. A New Edition London 1743. Ash erweckt den Schein, als gehöre er zu den ersten, die die schwere Aufgabe unternommen hätten, eine Grammatik der englischen Sprache zu schreiben. 'Selbst die Gelehrten haben bisher geglaubt, die englische Sprache sei zu *vague and untractable*, um unter bestimmte Regeln gebracht zu werden' (Wüllenweber S. 4). Ebensowenig erwähnt Thomas Dyche in seinem Guide to the English Tongue (49. Aufl. London, 1760) einen der berühmten Grammatiker des vorhergehenden Jahrhunderts, obgleich er sagt, er habe viele gelehrte Männer zu Rate gezogen, um ein brauchbares Buch zu schaffen. Er klagt lebhaft über die Vernachlässigung der Muttersprache: '*vitious pronuneiation, ill spelling, worse writing*'.

---

[1]) Lehmann (S. 31) zitiert u. a.: 'Diese Frau ist hier die dickeste, welche ich mein Lebtag gesehen habe, sie ist gar nicht angenehm. Unsere Nachbarin ist auch dick und fett' usw.

Seine Verdienste um die englische Sprache werden von zwei Dichtern der damaligen Zeit gerühmt, dem Poet Laureate N. Tate und John Williams (Wüllenweber S. 4). Selbst die bedeutendsten Grammatiker des XVIII. Jahrh., Lowth und Priestley, wissen fast nichts von den Begründern des Studiums der englischen Grammatik. Im Jahre 1751 hatte James Harris eine grammatische Arbeit unter dem Titel: 'Hermes, A philosophical inquiry concerning Universal Grammar' in London veröffentlicht. Auf dieses Buch verweist Lowth, der im Jahre 1763 seine Grammatik in London als 'A short Introduction to English Grammar with critical Notes' erscheinen ließ.

Lowth stützt sich auf Wallis, den er nebst Wilkin gelegentlich erwähnt. Seine Grammatik ist eine der besten, die in England geschrieben wurden, und sie hat auch L. Murray als ergiebige Quelle gedient. Lowth glaubt, man schätze die englische Grammatik zu gering, weil man sie für zu leicht halte, während Priestley im Gegensatze dazu meint, man habe sich bisher vor ihren Schwierigkeiten gefürchtet. Er kennt außer der Grammatik von Lowth nur das 1755 erschienene Dictionary von Dr. Johnson und meint, 'hundert Jahre vor ihm habe noch kein *classical scholar* die englische Sprache für beachtenswert gehalten und in ihr geschrieben' (Wüllenweber S. 5). Seine Grammatik erschien in London 1768 unter dem Titel: The Rudiments of English Grammar, adapted[1]) to the Use of Schools, with Notes and Observations for the Use of those who have made some proficiency in the Language.

Horne Tooke erwähnt in seinem Werke: Diversions of Purley, London 1778, die Grammatiken von Ben Jonson, Wallis und Dr. Lowth. Tookes Arbeit enthält beachtenswerte grammatische und etymologische Bemerkungen. Ein ähnliches Werk verfaßte Monboddo von 1773—1792: On the origin and progreß of language. Am Ausgange unserer Periode steht die verbreitete Grammatik von Lindley Murray: English Grammar, adapted to the different classes of learners; with an Appendix, containing rules and observations, for assisting the more advanced students to write with perspicuity and accuracy, London 1795. Von amerikanischen Grammatiken aus jener Zeit sei erwähnt: Robert Roß, An American Grammar, 7. Aufl. Hartford 1782, wohl nach Lindley Murray gearbeitet.

Für Franzosen bestimmt waren: Claude Mauger et Paul Festeau, Nouvelle Double Grammaire Françoise-Angloise et Angloise-Françoise (letzte Ausgabe Haag 1703), ferner Rogissard, Nouvelle Grammaire Françoise et Angloise (La Haye 1718), sodann V. J. Peyton, 'Les vrais Principes de la Langue Angloise' usw. (spätere Ausgabe von 1758), endlich Mr. Boyers Compleat French Master for Ladies and Gentlemen, London 1737.

Die bis jetzt bekannte älteste englische Grammatik für Deutsche ist die 1687 von Offelen, 'Doctor in law and Professor in Seven Languages' in London veröffentlichte: 'Zweyfache gründliche Sprach-Lehr'. 1715 erschien in London: 'The True English Guide for the Germans, con-

[1]) Wüllenweber (a. a. O. S. 4 Anm. 2) schreibt irrtümlich: adopted

taining a new and useful Grammar, a copious and well digested Vocabulary, etc. First published by John King, Master of that language in London.' Diese Grammatik war im XVIII. Jahrh. weit verbreitet und erschien 1715 auch deutsch in zweiter Auflage als: König, Der vollkommene englische Weg-Weiser für die Teutschen, dem später (11. Aufl. 1795): Der getreue Englische Wegweiser folgte. 1716 ließ Greiffenhahn seine Englische Grammatik erscheinen, zu welcher ihm Mauger-Festeau viel Stoff geliefert hatte. Zwei Jahre später, 1718, veröffentlichte Theodor Arnold in Jena seine Englische Grammatik, die, wie die Königsche, eine weite Verbreitung fand und der er eine 'Grammatica Anglicana concentrata' oder kurzgefaßte Englische Grammatik folgen ließ, 'worin die richtige Pronunciation, und alle zur Erlernung dieser Sprache unumgänglich nötigen Grundsätze anfs deutlichste und leichteste abgehandelt sind' (10. Aufl. Jena 1800. Vgl. Wendt, Encycl. d. engl. U. S. 26). Arnold selbst führt weiter an: 1748 Thomas Lediards Methodus utiliter tractandi Linguam Anglicanam oder das wahre Mittel, die englische Sprache in kurzer Zeit zu erlangen. Bei Wendt (a. a. O. S. 26) finden wir noch erwähnt: 1783, Moritz, Englische Sprachlehre für die Deutschen. Berlin, 5. Aufl. 1801. 1784, Albrecht, Versuch einer kritischen englischen Sprachlehre, vorzüglich nach dem Englischen des Dr. Lowth, Halle. 1787, Kanzler[1]), Englische Sprachlehre für Deutsche 'More ways into the wood'. — Im Jahre 1790 erschien in Hildburghausen als Seitenstück zu Plats' Cellarius françois (Nürnberg 1720) The English Cellarius, womit wir unsere Übersicht über die englischen Grammatiken dieser Periode schließen, indem wir behufs weiteren Studiums der englischen Grammatiken dieser Periode auf Goold Browns großes Werk: The Grammar of English Grammars usw., Boston 1850 und 1851, hinweisen, welches das XVIII. Jahrh. ausführlich bespricht. — Die englischen Grammatiken dieser Zeit zeigen das Gepräge der systematischen Grammatik und tragen meist der Übersetzungsmethode Rechnung. So enthält Arnolds Grammatik eine reichliche Anzahl Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische, wie denn auch die Methode im englischen Unterricht nach denselben Grundsätzen gehandhabt wird, die für das Französische gelten; nur tritt der englische Unterricht in Deutschland noch stark hinter dem französischen zurück; erst mit dem Beginne lebhafterer Handelsbeziehungen und dem Aufblühen der Realschulen erfährt auch der englische Unterricht eine größere Ausdehnung. Die Schwierigkeit der englischen Aussprache, der gänzliche Mangel an geeigneten Lehrkräften, die zurückhaltende, kühle und verschlossene Natur des Engländers, der sich nur vereinzelt dazu hergab, in Deutschland den Sprachmeister zu spielen, sind die Ursachen, daß die englische Sprache als Unterrichtsfach in Deutschland so spät Fuß faßte, wiewohl schon die ersten englischen Grammatiker, z. B. Alexander Gil, die einstige Weltherrschaft des Englischen voraussagten.

[1]) Lehmann a. a. O. S. 29 schreibt: F. G. Canzler und bezeichnet ihn als Privatlehrer in Göttingen.

Sehen wir somit, daß der neusprachliche Unterricht des XVIII. Jahrh. schon in die grammatisierende Richtung hineingeraten ist und nach den gegebenen Verhältnissen hineingeraten mußte, so wollen wir doch nicht zu bemerken unterlassen, daß auch Ausnahmen bestanden. Der schon oben erwähnte Lektor in Gießen, F. Th. Chastel, hat in seiner Grammatik, selbst in der Ausgabe von 1792, keinerlei deutsche Übersetzungsstücke (Lehmann S. 38), und der Lehrplan des fürstbischöflichen Gymnasiums zu Worms 1773 schreibt vor, daß alle Grammatiken von dem ersten Unterrichte in einer Sprache an gänzlich zu entfernen und erst dann vorzulegen seien, wenn der Schüler in der neuen Sprache schon mit einiger Festigkeit bewandert und eine beträchtliche Zeit hindurch darin geübt ist (Dorfeld S. 18).

Der schulmäßige oder gymnasiale Betrieb des neusprachlichen Unterrichts, der mehr und mehr zur Herrschaft gelangte, mußte sich auch notgedrungen auf dem Gebiete der Lektüre geltend machen. Dieselbe nimmt, wie die Grammatik, einen immer größeren Raum ein, je näher wir der Neuzeit kommen. Ursprünglich herrschte das Parlieren und Konversieren vor. Dann wurden diese Konversationsübungen in den Lehrbüchern in Gesprächen niedergelegt, denen bald auch kleine Historien, d. h. Anekdoten aller Art, Fabeln u. dergl. folgten. Bei Choffin fanden wir in der Grammatik zum ersten Male eine Art Chrestomathie vor. Je mehr nun der fremdsprachliche Unterricht in den Schulen Eingang fand und von Gymnasiallehrern erteilt werden mußte, um so mehr wurde dem Lesen Spielraum gewährt, denn mit Grammatik und Lektüre fanden sich diese Lehrer am besten ab, während ihnen die Konversation oft Schwierigkeiten bereitete. So finden wir Ende des XVIII. Jahrh. als verbreitetste Chrestomathie das schon früher erwähnte Lesebuch von Gedicke, zum ersten Male 1785 erschienen, das ganz nach dem lateinischen gearbeitet ist; wohl eine der ersten englischen Chrestomathien ist das 1793 in Berlin erschienene Lesebuch von Ideler und Nolte, welche beiden Bücher sich lange Zeit einer großen Beliebtheit erfreuten. 1795 folgte ein englisches Lesebuch von Gedicke, das später von S. H. Spiker neu bearbeitet wurde. Auch für das Französische hatte Ideler ein Handbuch herausgegeben, das z. B. gemeinsam mit Gedicke im Jahre 1745 auf dem Stephaneum zu Halberstadt benutzt wurde (Dorfeld S. 15). Daneben trat nun an manchen Anstalten, an denen das Französische besonders gepflegt wurde, wie an den Ritterakademien, schon frühzeitig der Einzelschriftsteller auf. Aus Erlangen erfahren wir vom Jahre 1741, daß auf der Ritterakademie das französische Neue Testament, der Télémaque und die Lettres de Bussy Rabutin gelesen wurden. In dem Pädagogium von Francke wurde außer dem Neuen Testament unter anderem la Vie d'Ernest le pieux par Teissier, Vaugelas' Übersetzung des Curtius und Rouxels Übertragung von Pufendorfs Einleitung zur Historie der Staaten gelesen (Dorfeld S. 15). In Mecklenburg hatte der neusprachliche Unterricht um 1760 herum einen besonderen Aufschwung genommen durch die Gründung einer Anstalt in Bützow, deren

Einrichtung mit 3 französischen Klassen Anklang und Verbreitung im Lande fand. Nach Dorfeld (S. 17) wurden außer schon erwähnten Lektürestoffen gelesen: Choffin, Amusements philologiques, Marmontel, Contes moraux, Villaume, Histoire de l'homme, Campe, Robinson, Campe, la Découverte de l'Amérique, Kleist, Le printemps, die Henriade usw. Eine bedeutende Literaturkenntnis verlangte man auf der Hohen Karlsschule, wo das Französische in allen Klassen mit ungefähr 6 Stunden angesetzt und seit dem letzten Drittel des Jahrhunderts obligatorisch war. Gelesen wurden Rousseaus Télémaque, Lafontaine, Corneille, Racine, Voltaires Henriade und Charles XII., Bossuet und Fléchiers Oraisons, Boileaus Art poétique, d'Alemberts und Thomas' akademische Reden, Montesquieus Considérations und Esprit des lois (Dorfeld S. 17). An anderen Anstalten, z. B. am Kloster Bergen, finden wir um 1775 die Voyages de Cyrus, Vie des princes illustres, Voltaires Siècle de Louis XIV, Caractères de Theophraste par La Bruyère, Racine als Lektürestoffe erwähnt (Dorfeld S. 19). Auch Molière tritt vereinzelt auf, z. B. in Braunschweig um 1790. Man sieht also, wie der schulmäßige Betrieb der Lektüre sich infolge des Einflusses der klassischen französischen Literatur immer mehr nach der literaturgeschichtlichen Seite zuneigte. Doch wollen wir nicht vergessen zu betonen, daß dies nur der Anfang der grammatisierenden Richtung ist, und daß das XVIII. Jahrh. der Hauptsache nach dem praktischen Sprachbetriebe durchaus noch das Wort redet. — Was das Englische angeht, so kann von einer eigenen Lektüre noch kaum wohl die Rede sein. Einer der Lieblingsschriftsteller, die sich, wie der Télémaque im Französischen, bis gegen das Ende des XIX. Jahrh. als Schullektüre erhielten, war der Vicar of Wakefield von Goldsmith.

Daß aber das XVIII. Jahrh. durchaus noch dem Nützlichkeitsprinzipe im neusprachlichen Unterrichte huldigte, zeigt sich auch darin, daß man an einzelnen Anstalten französische Vorträge und Reden halten ließ, freilich wieder nur an Anstalten wie dem Pädagogium zu Glaucha vor Halle, an denen man dem fremdsprachlichen Unterrichte besondere Pflege zuteil werden ließ. Die Stoffe zu diesen Vorträgen waren der Bibel entnommen oder handelten über eine 'nützliche Materie' (Dorfeld S. 11); bei Schulfeierlichkeiten und beim Abgang hatten die Sekundaner, Primaner und Selektaner des Pädagogiums französische Reden zu halten. Solche Reden werden von Dorfeld (a. a. O. S. 12) außerdem nachgewiesen: 1705 in Angerburg, 1730 in Königsberg und vermutlich um dieselbe Zeit in Göttingen. Freilich vermögen wir nicht in allen Fällen zu entscheiden, ob Privat- oder obligatorischer Unterricht zugrunde lag. An dieser Stelle sei noch erwähnt, daß auch der von den Reformern als etwas Neues auf den Schild gehobene Anschauungsunterricht in den neueren Sprachen insofern einen Anspruch auf Neuheit nicht erheben kann, als schon im Jahre 1776 im Philantropinum zu Dessau ein Lehrer mit jüngeren Schülern in der Prüfung französisch über ein Frühlingsbild sprach.[1])

[1]) Schummel, Fritzens Reise nach Dessau. Neudrucke pädag. Schriften, herausgeg. von A. Richter VI 49. 70.

Welche Ausdehnung hat nun der fremdsprachliche Unterricht in dieser Periode (1680 bis Anfang des XIX. Jahrh.) etwa erlangt? Soviel Dorfeld festgestellt hat (a. a. O. S. 22f.), finden wir französischen Privatunterricht bezeugt: 1686 in Halle, 1703 in Darmstadt, 1705 in Angerburg und Hersfeld, 1709 in Zittau, 1715 in Aschersleben, 1718 in Augsburg, Meißen, Gotha und Berlin, 1722 in Bautzen, 1730 in Königsberg und Göttingen, 1731 in Worms, 1733 in Weimar, 1735 in Greiz, 1737 in Braunschweig-Lüneburg, 1739 in Eisenberg, 1743 in Plauen und Halberstadt, 1748 in Ilfeld und Karlsruhe, 1750 in Wertheim, 1751 in Wismar, 1755 in Oldenburg, 1761 in Bützow (von 1766—1798 in den übrigen Schulen Mecklenburgs), 1765 in Heilbronn, 1766 in Stade, 1773 durch die Sächsische Schulordnung und in Altona, 1774 in Lüneburg, 1775 in Clausthal, 1777 in Grünstadt, 1779 in Kassel, 1784 in Baden (Stadt), 1787 in Bernburg, 1789 in Blankenburg, 1790 in Neuß, 1791 in Tilsit, 1792 in Hadamar, 1793 in Dillenburg, 1804 in Bamberg.

Obligatorisch erscheint der Unterricht im Französischen nach Dorfelds Feststellungen: 1721 in Halle, 1751 in Straßburg, 1770 in Ansbach, Karlsschule, 1771 in Aschersleben, 1773 am Kurfürstlichen Gymnasium zu Worms, 1776 in Dessau unter Basedow, 1779 in Berlin unter Gedicke und Kloster Bergen, 1785 in Dessau, 1790 in Braunschweig (Stadt), 1801 in Elberfeld, 1803 in Hamburg. Mit der Einführung des obligatorischen fremdsprachlichen Unterrichts gehen dann die einzelnen Staaten im XIX. Jahrh. in folgender Reihe vor: 1806 Baden, 1808 Bayern, 1817 Weimar, 1818 Württemberg, 1826/28 Braunschweig und Hessen, 1831 Preußen, 1832 Sachsen-Altenburg, 1838 Oldenburg, 1846 Sachsen. — Was das Lehrermaterial anlangt, so haben wir auch unter den fremden Sprachmeistern dieser Periode mehrere hochbedeutsame Männer kennen gelernt, die zum Teil selbst von Pädagogen wie Kramer gerühmt werden: Menudier, Des Pepliers, Du Grain, Chifflet, Chastel, Mme La Roche, Belin. Anderseits aber taugte das zugewanderte Material an Sprachmeistern meist sehr wenig; man bediente sich ihrer daher auch nicht sehr gern, und so geriet, wie wir schon sahen, der neusprachliche Unterricht immer mehr in die Hände von klassischen Philologen und Theologen, die ihn mehr und mehr schulmäßig betrieben, so daß derselbe im XIX. Jahrh. bis zum Beginne der Reformbewegung (1882) kurzweg als grammatisierender Unterricht bezeichnet werden darf.

(Schluß folgt)

DIE HAUSAUFGABEN IN DEN HÖHEREN SCHULEN

Vortrag, gehalten auf der VII. Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege am 7. Juni 1906 in Dresden

Von Karl Roller

Die Frage der Hausaufgaben ist schon wiederholt zum Ausgangspunkte wissenschaftlicher Erwägungen gemacht worden. Neben dem rein pädagogischen Momente ist in den letzten Jahren auch das hygienische mehr und mehr in den Vordergrund getreten. Die Ärzte haben die Hausaufgabenfrage aufgegriffen und sie in eine neue Beleuchtung gestellt. Während nun der ältere rein pädagogische Standpunkt sich mit wenigen Ausnahmen entschieden für die Belastung des Schülers mit Heimarbeit für die Schule ausspricht, werden in neuerer Zeit mehr und mehr Stimmen laut — und zwar nicht nur in Ärztekreisen, sondern auch in pädagogischen —, die dieser Art der Schülerarbeit in keiner Weise oder nur unter ganz bestimmten Klauseln das Wort reden wollen. Hören wir einige der neueren Reformvorschläge: Oberlehrer Dr. Dannenberg in Seesen schreibt in einer beachtenswerten Arbeit 'Zur Überbürdungsfrage' (Päd. Archiv 1904 Heft 3) u. a. folgendes: 'Der Druck, der auf unseren Schülern lastet und der ihre Überlastung und Überanstrengung bewirkt, rührt zum weitaus überwiegenden Teile von den Ansprüchen her, die von der Schule an den häuslichen Fleiß gestellt werden. Die häusliche Arbeit der Schüler ist ihrer ganzen Natur nach mit so viel Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten, Nachteilen und Schäden verknüpft, daß sie als das Grundübel bezeichnet werden muß, welches eine Quelle von Leiden nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Eltern und Lehrer ist. Die Schüler schädigt sie körperlich, geistig und moralisch; den Eltern bürdet sie die Last und die Verantwortung der Kontrolle auf, die sie meist gar nicht oder nur mit schweren Opfern an Zeit oder Geld tragen können; den Lehrern ist die mangelhafte Ausführung der Schularbeiten die Hauptquelle alles Ärgers, Verdrusses und Mißerfolges.'[1]) Überbürdung der Schüler, Arbeitsscheu, Oberflächlichkeit und Gleichgültigkeit gegen die Erfüllung der übermäßig aufgebürdeten Pflichten ist das Ergebnis unserer Schulzustände.[2]) Als einzig wirksame Abhilfe gegen diese Übel empfiehlt Dannenberg die Beschränkung der häuslichen Arbeitszeit auf das allergeringste Maß. 'Es müßte',

[1]) Dannenberg, Zur Überbürdungsfrage, Päd. Archiv 1904 Heft 3 S. 162.

[2]) Vgl. ebd. S. 164.

so sagt er, 'der Versuch gemacht werden, alle sogenannte mündliche Arbeit, wenigstens für die unteren und mittleren Klassen, gänzlich in die Schule zu verlegen, die schriftlichen Hausarbeiten aber auf solche zu beschränken, die entweder der Anleitung zur Ordnung und Sauberkeit dienen oder zur Einübung des in der Schule Gelernten unerläßlich sind'.[1])

An zweiter Stelle nenne ich einen Vortrag des Dresdener Lehrers Schanze[2]), unseres heutigen Referenten über die 'Hausaufgaben in der Volksschule'. Schanze gliedert vom pädagogischen Standpunkte die Frage der Hausaufgaben nach zwei Richtungen, erstens nach der unterrichtlichen und zweitens nach der erziehlichen Seite hin. Was die unterrichtliche Seite anlangt, so kommt er zu folgendem Schlusse: 'Auch die Übung der Unterrichtsstoffe gehört in die Schule; die Beseitigung der Hausaufgaben würde dem Unterricht und seinen Erfolgen nicht nur keinen Schaden zufügen, sondern im Gegenteil förderlich sein, indem dadurch die Stoffmenge auf ein richtiges Maß gebracht würde.'[3]) Eine Ausnahmestellung gewährt Schanze nur dem fremdsprachlichen Unterricht. Auch vom erziehlichen Standpunkte hält Schanze die Beseitigung der Hausaufgaben für wünschenswert, da sie mehr Schaden als Nutzen stiften. Zur Rechtfertigung seines Standpunktes zitiert er eine Anzahl Stellen aus der einschlägigen Literatur, auf die ich an Ort und Stelle verweise.

Endlich erwähne ich in Bezug auf die Hausaufgabenfrage einen Vortrag des den Besuchern der Stuttgarter Versammlung vom vorigen Jahre wohlbekannten Arztes Dr. Jäger aus Schwäbisch-Hall. Jäger sprach in Nürnberg über die Frage der häuslichen Arbeit an unseren höheren Lehranstalten[4]) und kam zu folgendem Schlusse: Von unserem Standpunkte aus hat sich als am schwersten belastet gezeigt das System der Hausaufgaben. Darnach müßte unseres Erachtens hier der Hebel einzusetzen sein und entweder erstens die zwangsmäßigen Hausarbeiten im ganzen und überhaupt abgeschafft, ihr Pensum in die Schulstunden aufgeteilt und so eine reinliche Scheidung von Schule und Haus vorgenommen werden, oder zweitens wenigstens der schriftliche Teil des bisherigen Schulaufgabenpensums in die Schulstunden verlegt und nur der Memorierstoff für die Hausbeschäftigung aufbehalten werden'[5]) — also das gerade Gegenteil von Dannenberg.

Es ist keine Frage, daß der Schüler die Hausaufgaben im großen und ganzen in den meisten Fällen als eine unleidliche, ihn in seiner freien Bewegung außerhalb der Schule hindernde Arbeit empfindet. Die Selbstüberwindung eines Schulkindes, sich unbeaufsichtigt, aus freien Stücken an eine Arbeit zu machen, die meistenteils nicht in jeder Hinsicht nach seinem Geschmacke ist, ist gewiß auch eine nicht gering anzuschlagende Leistung seiner

---

[1]) Vgl. Dannenberg, Zur Überbürdungsfrage, Päd. Archiv 1904 Heft 3 S. 165.

[2]) Der Vortrag ist abgedruckt im Bericht über den ersten internationalen Kongreß für Schulhygiene zu Nürnberg IV 293 ff. Nürnberg, Schrag 1904.

[3]) Schanze, Die Hausaufgaben der Schüler. Bericht über den ersten internationalen Kongreß für Schulhygiene IV 296. Nürnberg 1904.

[4]) Ebd. S. 284. [5]) Ebd. S. 291.

Willenskraft, eine Leistung, die bei den so verschiedenartigen Erziehungsmomenten, den Zerstreuungen, die das Elternhaus bietet, der Umgebung, in der die Kinder sich außerhalb der Schule bewegen, den Charakteranlagen und dem jugendlichen Alter der Kinder gar nicht so selbstverständlich bei jedem vorausgesetzt werden darf. Die Vielheit der Unterrichtsgegenstände nimmt das Interesse der Kinder vielseitig in Anspruch. Da aber eine Gleichheit des Interesses für alle Lehrgegenstände, zumal bei der Ungleichheit der Begabung für das eine oder andere, eben nicht verlangt werden kann, so wird für das eine Fach lieber, für ein anderes weniger gern gearbeitet.

Sehr oft auch bieten die Hausaufgaben Schwierigkeiten, die auf eine nicht hinreichende Verarbeitung des Stoffes in der Schule zurückzuführen sind. Ich erwähne hier aus dem Gebiete der Mathematik die Textaufgaben oder die geometrischen Konstruktionen, die den gewissenhaften Schüler oft stundenlang hinhalten können, ohne ihn zu Resultaten zu führen. Ich führe ferner diejenigen Hausaufsätze an, in denen rein abstrakte Fragen schwieriger Art behandelt werden sollen, die, auch selbst für den Fall, daß ähnliches in der Schule im deutschen Unterricht zur Besprechung gelangte, oft weit über das geistige Niveau selbst der Primaner hinausgehen und Anforderungen an diese stellen, denen der gereifte Mann nicht immer auf Kommando gewachsen sein dürfte. Oft aber ist auch der Lehrer selbst nicht imstande, für jeden Schüler die sich bei der Anfertigung der Hausaufgaben entgegenstellenden Schwierigkeiten im voraus zu erkennen und sie wegzuräumen.

Daß die Last der Hausaufgaben, denen unter den oben angeführten Umständen der Schüler oft nicht gewachsen ist, auch ihre nachteiligen Einflüsse in erzieherischer Hinsicht haben muß, ist eine nicht zu leugnende Tatsache und auch von Dannenberg und Schanze richtig erkannt worden. Wir Lehrer können leider nicht leugnen und auch nicht verhindern, daß die Kinder, was die schriftlichen Hausarbeiten anlangt, voneinander abschreiben und daß sie sich zahlloser Schlüssel und geheimer Hilfsmittel bedienen, um ihre Arbeiten zu erledigen. Daß die Kinder aber auch infolge der Hausaufgaben zu Lügnern werden, ist ebenso wahr. Wie oft wird nicht die Nichtanfertigung oder mangelhafte Erledigung der Arbeiten durch eine faule Ausrede entschuldigt. Zahlreich genug sind die Fälle, wo die Schüler die Schule versäumen, weil sie keine Aufgaben gemacht haben; der Lehrer weiß es und kann nichts dagegen tun, weil oft die Eltern es selbst entschuldigen. Ein weiterer Mißstand, der ja auch bei Schanze angeführt ist, ist die Tatsache, daß der Lehrer, zumal bei überfüllten Klassen, gar nicht in jeder Hinsicht die Hausarbeit des Schülers zu würdigen imstande ist. Er kann nicht jeden einzelnen genau kontrollieren; die Folge davon muß die sein, daß die Kinder sich auf diese oberflächliche Kontrolle verlassen und sich nicht gewissenhaft vorbereiten.

Trotz aller angeführten Nachteile der Hausaufgaben, die ich sämtlich anerkenne, kann ich mich nicht dazu entschließen, die letzteren ohne weiteres aus dem Arbeitsetat unserer Schüler zu streichen. Die Pädagogik der Gegenwart steht auf dem Standpunkt, daß ohne häusliche Arbeit kein Schulunterricht be-

stehen kann[1]), nicht allein, wie Hermann Schiller sagt, weil sie diesen ergänzt und unterstützt, sondern vor allem, weil es die Aufgabe der Hausarbeiten ist, wenn sie richtig gestellt werden, den Schüler zu selbständigem Arbeiten und Denken mitzuerziehen. Hält man diesen letzteren Gesichtspunkt fest, so werden eine Menge unnützer, noch immer herkömmlich festgehaltener Arbeiten in Wegfall kommen und durch bessere und zweckmäßigere ersetzt werden können.[2])

Auch die Behörde hat die Hausarbeiten der Schüler als integrierenden Bestandteil des Unterrichts anerkannt, und in verschiedenen deutschen Staaten sind in Anlehnung an das Gutachten über das höhere Schülerwesen Elsaß-Lothringens vom Jahre 1882 für die häusliche Arbeitszeit unserer höheren Schüler mit kleinen Abweichungen folgende Maximalnormen festgesetzt worden:

Bei den Schülern der:
Vorschule vom 6.—9. Jahre 30—40 Minuten,
Sexta und Quinta vom 9.—11. Jahre 1 Stunde,
Quarta und Untertertia vom 11.—13. Jahre 2 Stunden,
Obertertia und Untersekunda vom 13.—15. Jahre $2^1/_2$ Stunden,
Obersekunda, Unter- und Oberprima vom 15.—18. Jahre 3 Stunden.[3])

In der hessischen Verfügung heißt es: Bei Feststellung dieses Zeitmaßes ist ein Schüler von mittlerer Begabung vorausgesetzt. Die angegebenen Normen setzen, wie wir hiermit noch nachdrücklich hervorheben, das äußerst zulässige Maß der für die häuslichen Arbeiten zu verwendenden Zeit fest, und ist namentlich bei den oberen Klassen dringend zu wünschen, daß in geeigneter Weise eine Beschränkung auf ein genügendes Maß herbeigeführt wird.[4])

Die im zweiten Teile des eben angeführten hessischen Amtsblattes angegebenen Maßregeln zur Verhütung einer Überschreitung des für die häuslichen Arbeiten festgesetzten Maßes[5]) und auch die preußischen Vorschriften[6]) sind so weise getroffen und so voller Rücksichten gegen die Schüler, daß die Hygiene in keiner Hinsicht etwas dagegen einzuwenden hat, und daß eben nur der Wunsch übrig bleibt, die Bestimmungen möchten von jedem Lehrer vollständig gekannt sein und auch tunlichst berücksichtigt werden. Ich muß leider darauf verzichten, in anbetracht der Kürze der mir zur Verfügung stehenden Zeit, Ihnen diese ministeriellen Vorschriften im einzelnen vorzuführen, ich möchte es aber nicht unterlassen jedem Schulmanne, der an einer höheren Schule unterrichtet, ihre Lektüre warm zu empfehlen.

Daß die Hausaufgabe aus dem Unterricht herauswachsen und sich ihm eng anschließen muß, ist als wichtiger pädagogischer Grundsatz hinreichend er-

---

[1]) Herman Schiller, Handbuch d. praktischen Pädagogik, IV. Aufl. (besorgt von Fauth) Leipzig, Reisland 1904. S. 45.

[2]) Ebd. S. 45.

[3]) L. Nodnagel, Geh. Oberschulrat, Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gießen, Roth 1903. S. 190/191.

[4]) Ebd. S. 191. [5]) Ebd. S. 191—193.

[6]) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Halle a. S., Verlag d. Buchhandlung d. Waisenhauses 1901. S. 73 ff.

kannt worden. Häusliche Arbeiten dürfen aber auch niemals als Ersatz dessen angesehen werden, was der Unterricht zu leisten hat[1]) und zu leisten vermag. Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Frage der Hausaufgaben ist der, daß die letzteren auf das Minimum beschränkt werden müssen, das eben notwendig ist, um die für den Unterricht notwendige Ergänzung zu schaffen. Das kann nach Ansicht Schillers und anderer durch einen intensiven methodischen Unterricht erreicht werden. Daß durch diesen intensiven methodischen Unterricht keine Überbürdung für den Schüler im Unterrichte selbst zu entstehen braucht, setzt Schiller in seiner Broschüre 'Schularbeit und Hausarbeit' (Berlin, Weidmann 1891) auseinander: 'Ich möchte', so sagt er u. a.; 'schon jetzt gleich eine Besorgnis beseitigen, die durch das Wort intensiv bei manchen Lesern hervorgerufen werden wird: man denkt dabei gerne daran, daß, wenn man alle Lehrstunden intensiv erteilt, die Schüler überbürdet werden. Dabei wird nur übersehen, daß, wenn der Unterricht methodisch angelegt ist, die einzelnen Seelentätigkeiten so abwechselnd und einander ablösend eintreten, daß von keiner Beschwerung die Rede ist.'[2]) Auch die innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer untereinander und die entsprechende Gruppierung des Lehrstoffes kommen für die Verminderung der Hausarbeit in Betracht.[3]) Jene sind aber nur zu erreichen, wenn wenigstens auf den unteren und mittleren Stufen die sprachlich geschichtlichen Fächer einerseits und die mathematisch naturwissenschaftlichen anderseits in jeder Klasse tunlichst in eine Hand gelegt werden.[4]) Für die Oberklassen läßt sich ja das Klassenlehrersystem in diesem Sinne wohl kaum durchführen; allerdings ist auch auf diesen Stufen wünschenswert, daß möglichst wenige Lehrer in einer Klasse arbeiten.

In Betreff der Frage, ob wir mündliche oder schriftliche Hausarbeiten stellen sollen, haben wir im vorigen gesehen, daß Dannenberg sich im wesentlichen für die schriftlichen und Jäger für mündlichen Aufgaben entschieden.

Ich glaube, die Hausaufgabenfrage läßt sich nicht einfach mit den Worten mündlich oder schriftlich abtun. Meines Erachtens kommt eine rationelle Verbindung beider Aufgabenarten der Lösung dieser Frage viel näher; allerdings müssen wir immer wieder an der weiter oben ausgesprochenen Forderung für beide Arten festhalten, daß die Hauptarbeit für alle Fächer in den Unterricht gehört, daß nur solche Aufgaben zu Hause erledigt werden sollen, die gemacht werden können, die im Unterricht gründlich vorbereitet wurden, und die geeignet sind, den Unterricht zu ergänzen, und immer ist zu beachten, daß die Aufgaben auf ein Mindestmaß beschränkt werden.

Ob nun für die einzelnen Fächer mündliche bezw. schriftliche oder mündliche und schriftliche Hausarbeiten im Interesse der zu erwerbenden Kenntnisse

[1]) Vgl. Wehmer, Dr. med., Regierungs- und Geh. Medizinalrat, Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Leipzig und Wien, Pichlers Wittwe und Sohn 1903, S. 259, zum Abschnitt 'Häusliche Aufgaben' von Krollick.

[2]) H. Schiller, Schularbeit und Hausarbeit. Berlin, Weidmann 1891. S. 13—14.

[3]) Wehmer, Encyklopäd. Handbuch der Schulhygiene. Leipzig und Wien 1903. S. 259.

[4]) Ebd. S. 259.

zweckmäßiger sind, oder ob ein oder der andere Lehrgegenstand ohne jegliche Hausaufgabe auskommen kann, ist Sache der Fachwissenschaften und steht nicht für alle Schulfächer in meiner Beurteilung. Herman Schiller billigt weder in Botanik und Zoologie noch in Physik und Chemie im allgemeinen die Hausarbeit, und viele Schulmänner schließen sich ihm an.[1]) In der Geographie ist nach Schiller die naturgemäße Methode, welche die Kinder die Karte lesen und eine einfache Zeichnung des angeschauten Bildes herstellen lehrt, am wenigsten in der Lage die häusliche Arbeit über Gebühr in Anspruch zu nehmen.[2]) Auf der anderen Seite gibt es eine ganze Anzahl von Disziplinen, wo wir schon auf der untersten Stufe der häuslichen Arbeit nicht entraten können, wo diese unbedingt einsetzen muß, um die aus dem Unterrichte hervorgegangenen Vorstellungsreihen zu befestigen, zu üben und anzuwenden und die für den Unterricht notwendige Ergänzung zu bieten, und da hat in erster Linie die mündliche Hausaufgabe einzutreten, sei es als einfaches Nachlesen des in der Schule Verarbeiteten oder Vorbereiteten, oder als sinngemäßes Memorieren, oder schließlich als mehr mechanische Gedächtnisarbeit, je nachdem es das Fach verlangt und die Altersstufe gestattet.

Es ist meines Erachtens aber nicht möglich, diese mündliche Art der Arbeit vollständig in die Schule zu verlegen, wie es Dannenberg verlangte, schon wegen der ungleichen Zeit, die die Schüler zur Erledigung dieses Gedächtnisstoffes brauchen. Die Schüler sind nun einmal zu ungleich veranlagt, als daß man von sämtlichen verlangen könnte, am Ende der Unterrichtsstunde in verhältnismäßig kurzer Zeit das in der Schule Durchgenommene vollständig befestigt zu haben. Ein weiterer Grund, jene Aufgaben in das Haus zu verlegen, ist die Unmöglichkeit vieler Schüler, auf einen Sitz, wie man zu sagen pflegt, vollständig den aufgegebenen Gedächtnisstoff sich zu eigen zu machen. Sollte man trotzdem den Schülern zum Aneignen der mündlichen Hausaufgabe eine größere Zeit am Ende der Lehrstunde zur Verfügung stellen, so würde von der Stunde (zu 45 Minuten gerechnet, wie es beispielsweise vielfach in Hessen der Fall ist, und wie es im Interesse der Hygiene verlangt werden muß) kaum noch etwas übrig bleiben. Wie wollte man in diesem Falle ferner die Schüler, die ihre Aufgaben ziemlich rasch erledigt haben, in geeigneter Weise weiter beschäftigen, bis alle anderen fertig sind? Was die schriftlichen Hausaufgaben anlangt, so gibt es eine Anzahl Fächer, in denen sie die Pädagogik für entbehrlich hält. Hierzu gehören neben der Geographie, wenn wir von der Anfertigung von Kartenskizzen absehen, und den vorhin erwähnten naturwissenschaftlichen Fächern, Botanik, Zoologie, Physik, Chemie, noch Geschichte und Religion, und wenn irgendwo schriftliche Ausarbeitungen und Aufgaben für diese Lehrgegenstände als Hausaufgaben gefordert werden, so ist dies ein Mißstand, der pädagogisch und durch die Erlasse der Behörden verworfen wird.[3])

[1]) H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Leipzig, Reisland 1904. S. 717.

[2]) H. Schiller, Schularbeit und Hausarbeit. Berlin, Weidmann 1891. S. 37.

[3]) Ebd. S. 31.

Zulässig vom pädagogischen Standpunkt sind schriftliche Hausaufgaben nur im Deutschen, mit großen Einschränkungen in den Fremdsprachen und in den mathematischen Fächern. Als wichtiger Grundsatz gilt ferner der, diese schriftlichen Aufgaben möglichst nach den oberen Klassen hinauszuschieben und sie für die unteren Klassen zu beschränken.

Ganz besonderen Wert gewinnt in vielen Fällen die schriftliche Hausaufgabe dadurch, daß sie mehr als die mündliche Gewähr dafür bietet, daß sie von allen Schülern gemacht wird.

Wie im einzelnen die schriftlichen Hausaufgaben nach allen Richtungen hin zu organisieren wären, ist Sache der Einzeldisziplinen und liegt außerhalb des Rahmens meiner Ausführungen; ich beschränke mich deshalb nur auf einige allgemeine Gesichtspunkte. Fürs Deutsche können u. a. auf der unteren und mittleren Stufe meines Erachtens sämtliche und auf der oberen die Mehrzahl der Aufsätze, die am Schlusse des Semesters für die Beurteilung der Schüler in Betracht kommen, in die Schule verlegt werden. In den Fremdsprachen wird man wohl auf den unteren und mittleren Stufen ohne schriftliche Hausarbeiten auskommen können. Natürlich wird man bei einem solchen Verfahren im Unterricht dafür Sorge tragen müssen, daß die notwendige Schreibarbeit zu ihrem Rechte kommt. Auf der anderen Seite wird man aber auch nichts dagegen einwenden wollen, wenn zuweilen aus einem in der Schule hinreichend eingeübten Stücke ein paar Sätze zur schriftlichen Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde aufgegeben werden.[1]) Für die fremdsprachliche Lektüre empfiehlt es sich, die für die folgende Lektürestunde in Betracht kommenden neuen Wörter schon vorher zu diktieren.

Was die mathematischen Fächer anlangt, so können schriftliche Hausaufgaben nicht entbehrt werden. Sie sollen dem Schüler die nötige Sicherheit und Gewandtheit in Ausführung der Rechen- und Konstruktionsoperationen verleihen.[2]) Es ist aber alles zu vermeiden, was eine zu große Arbeitslast auferlegt, ohne daß der geistige Gewinn dazu im richtigen Verhältnis steht, also namentlich ausgedehnte Rechnungen und sehr verwickelte Ansätze, sowie Anwendungen von Lehrsätzen auf Konstruktionen, die ein völlig selbständiges und kompliziertes Auffinden erfordern.[3]) Der Gefahr der Überbürdung begegnet man u. a. auch wirksam durch sorgfältige Auswahl und genaue Vorbereitung.

Auf die eigentlich außerhalb der Hausaufgaben stehenden schriftlichen Nebenarbeiten in allen Fächern, ich meine hier insbesondere die Strafarbeiten, braucht hier nicht weiter eingegangen zu werden; sie sind pädagogisch nicht gerechtfertigt und deshalb unzulässig, spielen aber leider noch in der Praxis eine große Rolle.

Daß die schriftlichen Hausaufgaben mehr wie alle anderen geeignet sind zur Ordnung und Sauberkeit anzuleiten und deshalb auf allen Stufen und ins-

[1]) Vgl. hierzu Dettweiler, Oberschulrat, Lateinisch in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre III 121. München, Beck 1898.

[2]) H. Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik. Leipzig, Reisland 1904. S. 697.

[3]) Ebd. S. 697.

besondere auf den unteren als wichtiges Erziehungsmittel nicht außer acht zu lassen sind, sei hier der Vollständigkeit halber noch bemerkt.

Gehen wir nun über zu der oft auch in Lehrerkreisen bezweifelten Erziehung der Schulkinder zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit durch die Hausaufgaben. Daß eine solche auf allen Altersstufen und in gewissem Sinne auch bei den Kleinen schon möglich ist, ist von namhaften Pädagogen nachgewiesen und anerkannt worden. Gerade die Hausaufgaben sind meines Erachtens für die Entwicklung der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit von größter Wichtigkeit. Um aber selbständige Leistungen der Schüler zu erzielen, muß der Unterricht so angelegt sein, und zwar auf allen Stufen, daß der Schüler auch darüber orientiert ist, was er zu Hause arbeiten soll, und daß er nicht von vornherein vor Unmöglichkeiten gestellt ist, die jede selbständige Betätigung ausschließen. Matthias sagt in seiner praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten[1]): 'Vor allem stelle man, besonders bei jungen Schülern, die Aufgaben recht deutlich und bestimmt und deute den Weg an, wie sie zu lösen sind, damit man unbedingt sicher ist, daß die häusliche Arbeit der Schüler durchaus selbständig ist. Je tiefer die Altersstufe, um so mehr beschränke man sich auf reine Reproduktion; erst nach und nach gewöhne man die Klasse an selbständiges Schaffen.'[2]) Herman Schiller erläutert an einer ganzen Anzahl von Beispielen, wie auf allen Altersstufen eine Erziehung zur Selbständigkeit durch die Hausaufgaben wohl möglich ist.[3]) Neuerdings hat Prof. Falkenberg in Nürnberg in seinem Buche: 'Die Hausaufgaben' für Sexta, Quinta und Quarta an praktischen Beispielen auf den Wert und die Möglichkeit einer Selbstbetätigung der Schüler durch die Hausarbeit hingewiesen. Müssen wir auf allen Stufen daran festhalten, daß die häusliche Aufgabe aus dem Unterricht herauswachse, so möchten wir doch auch betonen, daß die Vorbereitung in der Schule insbesondere in den oberen Klassen nicht zur Bevormundung werden darf, die jede Selbsttätigkeit unterdrückt und sich später beim Eintritt ins Leben bitter rächen dürfte.

Daß die Hausaufgaben geeignet sein können, in ungünstiger Weise den Charakter der Schuljugend zu beeinflussen, wurde weiter oben von mir bemerkt. Sind wir nun aber auf Grund der vorstehenden Ausführungen zu der Ansicht gelangt, daß wir die Hausaufgaben als eine notwendige Ergänzung der Schule haben müssen, so müssen wir uns schon mit dieser Tatsache der möglichen nachteiligen Beeinflussung des Charakters abfinden, oder vielmehr, wir müssen versuchen, die für die Charakterbildung schädlichen Momente zu beseitigen oder wenigstens zu verringern. Es ist nun z. B. eine Tatsache, daß die Hausaufgaben im stande sind, die Kinder zur Oberflächlichkeit zu erziehen.

---

[1]) A. Matthias, Geh. Oberregierungsrat, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten (Baumeister, Handbuch d. Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höhere Schulen Bd. II 2. Abteilung). München, Beck 1895.

[2]) Ebd. S. 106.

[3]) H. Schiller, Schularbeit und Hausarbeit. Berlin, Weidmann 1891. S. 47.

Diese Oberflächlichkeit wird indessen nachlassen, wenn die Aufgabe bei jedem Schüler seitens des Lehrers immer möglichst genau kontrolliert wird; Bedingung aber für eine genaue, sorgfältige Kontrolle sind in erster Linie kleine, übersichtliche Klassen, dann aber auch ein maßvolles Aufgeben seitens des Lehrers und eine gründliche Vorbereitung des Aufgabepensums.

Des weiteren hat die Erfahrung gelehrt, daß die Hausaufgaben geeignet sein können, den Schüler zur Unehrlichkeit und Lüge zu verleiten. Meines Erachtens sollte in der Pädagogik als wichtiger Grundsatz der gelten, nicht gleich jede erreichbare Hilfe irgend welcher Art im Elternhause zum Betrug zu stempeln. Wir müssen uns gefallen lassen, daß das Kind seitens der Eltern auf den unteren Stufen mehr geholfen bekommt, als wir vielleicht wünschen. Wir müssen damit rechnen, daß bei der fremdsprachlichen Lektüre zu Hause Übersetzungen, Schlüssel usw. benutzt werden. Wir dürfen nur den Schülern gegenüber nicht verheimlichen wollen, daß wir von ihren häuslichen Hilfsmitteln wissen. Jeder Schüler muß die Gewißheit haben, daß wir seine Beihilfen kennen. Dabei ist die richtige Benützung solcher Hilfsmittel noch gar nicht einmal immer zu unterschätzen. Der Gefahr des Abschreibens begegnet man am wirksamsten durch sorgfältige Auswahl und genaue Vorbereitung der Aufgaben sowie durch sachgemäße Behandlung der Schüler; nur offenkundige Nachlässigkeit oder wirklicher Täuschungsversuch sind zu bestrafen, nicht aber Fehler in der Hausarbeit.

Ferner hat man behauptet, die häusliche Arbeit beeinträchtige die Arbeitsfreudigkeit des Schülers. Was diese anlangt, so darf man sich bei Schülern im allgemeinen überhaupt nicht allzu viel davon versprechen. Die wirkliche Arbeitsfreudigkeit erstreckt sich im allgemeinen bei Kindern auf ihre Liebhabereien. Diese liegen zumeist außerhalb der Schule, wenigstens außerhalb des Unterrichts. Daß nun von einem Kinde mit noch unentwickeltem Geistes- und Charakterleben für 10—12 verschiedene Disziplinen eine gleichmäßige Arbeitsfreudigkeit verlangt werden soll, geht meines Erachtens zu weit. Vertauschen wir lieber den Begriff Arbeitsfreudigkeit mit dem Werte Pflichtbewußtsein. Machen wir es aber bei den häuslichen Aufgaben dem Kinde nicht zu schwer, die Pflichten, die sein Beruf, die Schule, mit sich bringt, zu erfüllen, stellen wir die Aufgaben so, daß der Schüler unter dieser Pflichterfüllung nicht allzuschwer seufzt! Leiden wird er doch darunter, indessen schadet es nichts, wenn er schon möglichst frühe daran gewöhnt wird, auch zu Hause für seinen Beruf etwas zu tun; das wird ihm im späteren Leben auch nicht erspart bleiben.

Des weiteren wurde den Hausaufgaben der Vorwurf gemacht, sie zögen den Neid und die Angeberei groß. Ich kann nicht verstehen, warum gerade die Hausaufgaben mehr als die übrigen Schulverhältnisse geeignet seien, diese Charaktereigenschaften zu fördern. Neid wird es überall da geben, wo gleiche Interessen bestehen, also auch unter den Schülern, und in Bezug auf die Angeberei ist jedenfalls der Lehrer die geeignetste Persönlichkeit, um dieser Unsitte zu steuern.

Auch hat man die Hausaufgaben als eine große Last für die Eltern hingestellt. Ich gebe zu, daß die Eltern recht oft darunter zu leiden haben können. Aber trotzdem kann ich nicht einsehen, warum die Eltern nicht auch einen Teil der Kontrolle für die Hausaufgaben mitübernehmen sollen. Ich meine nicht, daß sie den Kindern helfen sollen, die Aufgaben anzufertigen, aber es sollte zu ihrer Verpflichtung gehören, sich wenigstens zu überzeugen, daß die Kinder überhaupt ihre Aufgaben machen, sich tunlichst über das Aufgabenpensum zu orientieren und Sorge dafür zu tragen, daß die Kinder Zeit und Platz haben, ihre Aufgaben zu fertigen, und sie anzuhalten, daß sie auch beizeiten arbeiten, daß sie nicht erst die ganze freie Zeit vertändeln und abends in ein paar Minuten die Arbeiten rasch hinhudeln. Und wenn sich beide Elternteile in keiner Hinsicht, vielleicht aus beruflichen Gründen, um ihre Kinder kümmern können, so ist das gewiß ein sozialer Faktor, mit dem gerechnet werden muß, der aber vom Standpunkte des Erziehers als ein grober Mißstand zu bezeichnen ist, wenn nicht durch geeigneten Ersatz die elterliche Mitwirkung entbehrlich gemacht wird.

Wir haben in den vorhergehenden Ausführungen eine Anzahl hygienischer Erfordernisse gestreift, die bei der Anfertigung der Hausaufgaben unter allen Umständen zur Anwendung kommen müssen. Es war dies in erster Linie die Notwendigkeit, daß nichts aufgegeben werde, was nicht in der Schule gründlich durchgearbeitet bezw. vorbereitet wurde, daß die Hausaufgabe also gleichsam aus dem Unterricht herauswachse und sich ihm eng anschließe. Wir haben ferner gesehen, daß die Hausaufgaben auf das Minimum beschränkt werden müssen, das eben notwendig ist, um die für den Unterricht notwendige Ergänzung zu schaffen, daß sie aber in keiner Weise als Ersatz der Schularbeit aufzufassen seien. Weiter waren wir dann zu der Ansicht gelangt, daß behufs der Einschränkung der Hausarbeit es sich empfehle, ein möglichst weitgehendes Klassenlehrersystem einzurichten.

Die Hygiene begnügt sich indessen mit den eben ausgesprochenen Forderungen noch nicht. Sie verlangt, daß neben der für die Schule notwendigen Arbeit auch noch genügende Zeit zur Freiluftbewegung bleibe. Das letztere ist aber nicht möglich, solange wir nicht mit dem System des geteilten Unterrichts, wie er in Deutschland eben gang und gebe ist, brechen, und zwar derart, daß man ohne Klauseln die wöchentliche Pflichtstundenzahl einschließlich der Turn-, Sing- und Zeichenstunden auf 30 reduziert und für jeden Vormittag 5 Unterrichtsstunden festsetzt. Der Nachmittag wäre dann frei zur Erledigung der Hausaufgaben, zum Spiel oder zur Freiluftbewegung anderer Art. Dabei käme der Anspruch, den die Eltern auf ihre Kinder haben, auch zu seinem Rechte. Ich brauche Ihnen nicht die Vorzüge des ungeteilten Unterrichts hier zu rühmen; seine Berechtigung ist schon wiederholt überzeugend von Medizinern und Pädagogen begründet worden. Allerdings müßten bei vollständiger Durchführung eines solchen Unterrichts einige Stunden wegfallen. Welche dies sind, muß von den Behörden im Verein mit den Fachlehrern entschieden werden. Ich habe die feste Überzeugung, daß in manchen Lehrgegenständen auch bei

einer Stunde weniger wöchentlich, selbstverständlich bei übersehbaren Klassen, der Unterricht in keiner Weise eine Einbuße erleiden würde.

Es genügt nun aber nicht, daß die Schule ihrerseits den Kindern die Zeit zur Anfertigung der Hausaufgaben ermöglicht, die Eltern haben auch dafür zu sorgen, daß diese freie Zeit nachmittags in richtiger Weise einerseits zur Erledigung derselben benutzt wird, anderseits der Freiluftbewegung zugute kommt. Sie dürfen vor allem ihre Kinder nicht selbst in der freien Zeit übermäßig zu allerlei Hilfsleistungen heranziehen.

Die Hausaufgaben müssen tunlichst bei Tagesbeleuchtung hergestellt werden; im Winter wird das natürlich nicht immer möglich sein. Auch empfiehlt es sich, die Aufgaben möglichst im Zusammenhange, selbstverständlich mit kleinen Ruhepausen, zu erledigen, denn dann wird das Kind auch eher zum Genusse zusammenhängender freier Zeit kommen. Gewöhnen sich dagegen die Kinder die Arbeit auseinanderzureißen, so geht viel Zwischenzeit verloren, und zur Freiluftbewegung bleibt nichts mehr übrig. Bei Memorierarbeiten kommt es allerdings öfters vor, daß die Kinder nicht alles auf einmal lückenlos bewältigen können; in diesem Falle muß wenigstens die Hauptarbeit mit dem anderen Aufgabenstoffe erledigt werden.

Ein weiterer Gesichtspunkt bei der Hausaufgabenfrage ist der, daß keine Aufgaben vor dem Schulbeginne vormittags und nachmittags angefertigt werden und selbstverständlich auch keine vom Vormittag auf den Nachmittag aufgegeben werden dürfen. Bei ungeteiltem Unterricht käme der letzte Punkt ja nicht in Betracht. Ferner empfiehlt es sich, nicht die Arbeiten unmittelbar nach dem Mittagessen oder sofort nach größeren körperlichen Anstrengungen machen zu lassen. Nie darf die Hausaufgabe auf die Zeit nach dem Abendessen gelegt werden. Der Abend hat frei zu sein von jeglicher geistiger Zwangsarbeit, er diene den häuslichen Liebhabereien des Kindes, der Privatlektüre, dem Familienleben usw. Der Sonntag ist von Hausaufgaben freizuhalten, die Aufgaben für den Montag sind am Samstag zu erledigen. Hier wird die Ermahnung des Lehrers und die Strenge der Eltern vieles ausrichten können. Sehr wichtig ist es auch, daß an sehr heißen Sommertagen die Hausaufgaben eine besondere Einschränkung erfahren. Für die Ferien sollen überhaupt keine Aufgaben gegeben werden. Ferner empfiehlt es sich, nach anstrengenden Klassenspaziergängen, auch wenn dieselben am Vormittage veranstaltet wurden, die Hausaufgaben zu reduzieren, wenn nicht ganz zu erlassen.

Nun ein paar Worte über die Hygiene des Arbeitszimmers der Kinder: Luft-, Licht- und Temperaturverhältnisse, Arbeitsplatz und Haltung der Kinder bei der Arbeit seien der besonderen Berücksichtigung seitens der Eltern empfohlen. Wer sich im einzelnen über diese Dinge zu informieren wünscht, dem seien die trefflichen Regeln, die Prof. Leo Burgerstein in seinem Schriftchen 'Zur häuslichen Gesundheitspflege der Schuljugend'[1]) gibt, warm ans Herz gelegt. Erforderlich ist es, daß das Kind nicht bei seiner Arbeit durch lärmende

[1]) Leipzig, Teubner 1905. Preis 10 Pfennig.

Umgebung gestört wird; es wird gerade in dieser Beziehung oft den Kindern sehr viel zugemutet. Eine störende Umgebung lenkt die Kinder von der Arbeit ab, zieht diese in die Länge, beeinträchtigt die Gründlichkeit und stellt bei dem Arbeitenden äußerst hohe Anforderungen an die Nerventätigkeit.

Wir haben vorhin besonderen Wert darauf gelegt, daß das Elternhaus den Kindern die Möglichkeit und Zeit zur Anfertigung der Hausarbeiten einräume und dieselben nicht in übermäßiger Weise durch Hilfeleistungen für den elterlichen Beruf oder die Familie in Anspruch nehme. Wir gehen nun einen Schritt weiter und weisen darauf hin, daß auch noch andere Umstände im Elternhause im stande sind, den Kindern die für die Hausaufgaben notwendige Zeit einzuschränken: das sind die Privatstunden. Auf keinen Fall darf der etwa zum Zwecke des Fortkommens eingerichtete wissenschaftliche Privatunterricht übertrieben werden. Auch Privatunterricht anderer Art, Musik, Stenographie, Malstunden, Privatunterricht in den Handarbeiten, Brennen, Schnitzen usw. sollten nur in beschränktem Maße und zwar nur an solche Kinder erteilt werden, die wirklich Lust und Talent für das eine oder andere haben. Bei den Musikstunden wird außerdem noch viel Zeit zum Üben gebraucht. Die Inanspruchnahme durch diesen Privatunterricht ist oft viel größer als durch die Pflichten, die die Schule den Kindern auferlegt. Vor jedem geplanten Privatunterricht, sei er wissenschaftlicher oder anderer Art, sollte unbedingt der Lehrer, ja eventuell der Hausarzt seitens der Eltern um seine Ansicht befragt werden.

Als beachtenswertes Moment bei der Hausaufgabenfrage erwähnen wir weiter die sogenannten Arbeitsstunden, eine Einrichtung seitens der Schule, die sich vielerorts vorzüglich bewährt hat. Unter der Aufsicht und Anleitung eines Lehrers werden möglichst bei natürlicher Beleuchtung im Schulzimmer, also einem für Schularbeitszwecke geschaffenen Raume, die Aufgaben von einem Tag auf den anderen erledigt. Von großem Vorteil ist diese Einrichtung für diejenigen Kinder, deren Eltern derartig beruflich in Anspruch genommen sind, daß sie ihren Zöglingen nicht die zur Anfertigung der Hausarbeiten nötige Aufsicht angedeihen lassen können. Dabei sind die Kosten im allgemeinen nicht hoch. Die Arbeitsstunden werden sich in erster Linie in den niederen Klassen sehr empfehlen, haben doch die jungen Schüler insbesondere eine gewisse Anleitung nötig, um des Aufgabenstoffes Herr zu werden.

Ob allerdings die Selbständigkeit bei den Arbeitsstunden immer so zu ihrem Rechte kommt, wie in dem Falle, wo die Hausaufgaben allein erledigt werden, scheint mir fraglich. Ein weiterer wunder Punkt bei den Arbeitsstunden ist der doppelte Schulweg (wenn wir daran festhalten, daß nur vormittags Unterricht ist). Aus diesem Grunde werden sie für Schulanfänger sich wieder nicht empfehlen. Aus derselben Erwägung wird auch den auswärtigen jeden Tag zur Schule reisenden Kindern der Besuch der Arbeitsstunde unmöglich gemacht. Daß die Arbeitsstunden nicht so zu legen sind, daß sie sich unmittelbar an den Unterricht angliedern, bedarf kaum der Erwähnung.

Auch die Stundenverteilung für die einzelnen Tage in der Schule kann auf die Hausarbeit von großem Einfluß sein. Es dürfen nicht an einem Schultage derartige Fächer sich häufen, daß infolgedessen zu den Erscheinungen der Überbürdung zu Hause durch die Hausaufgaben Anlaß gegeben werde. Ferner wird es notwendig sein, nicht mehrere Fächer auf einen Tag zu legen, die eine allzu gleichmäßige Betätigung nach einer Seite hin bei den Hausaufgaben im Gefolge haben. Der Stundenplan hat also Rücksicht darauf zu nehmen, daß ein Wechsel in der Art der Hausarbeit möglich ist: Grammatik — Lektüre, mündlich — schriftlich usw. Auch hier wird wohl ein ziemlich ausgedehntes Klassenlehrersystem geeignet sein, einigermaßen ausgleichend zu wirken.

Zur Verminderung der Hausarbeit dient ferner die auch vom unterrichtshygienischen Standpunkte gerechtfertigte Forderung, auf keinen Tag mehr als eine Klassenarbeit festzusetzen, und zwar zum mindesten in denjenigen Klassen, wo der Lehrer der Klassenarbeit eine häusliche Vorbereitung zugrunde legt. Gerade für die Klassenarbeit arbeitet der Schüler am intensivsten, weil er weiß, daß sie bei seiner Beurteilung eine wichtige Rolle spielt; hat er sich nun für mehrere Arbeiten vorzubereiten, so tritt sehr leicht Überbürdung ein.

Gewiß gäbe es bei der Hygiene der Hausaufgaben noch vieles zu erörtern. Es sei mir hier noch gestattet, gerade einiges in dieser Hinsicht in den Kreis unserer Betrachtungen zu ziehen, was im vorhergehenden noch unberücksichtigt geblieben ist. Als ersten Punkt erwähne ich, daß manche Schüler der höheren Lehranstalten geistig nicht derartig veranlagt sind, daß sie selbst nach Wiederholung einer oder der anderen Klasse mitarbeiten können. Wir dürfen diese als Norm bei der Bemessung der Hausarbeit nicht gelten lassen. Leider werden seitens der Eltern oft gerade diese als Beweismaterial für die Überbürdung angeführt. Solche Kinder können allerdings stundenlang vor der einfachsten in der Schule bis zum Überdruß vorbereiteten Hausaufgabe sitzen, ohne etwas zu stande zu bringen. Künstlich, mit einem Aufwand an Privatunterricht werden sie notdürftig durch eine bis zwei, höchstens drei Klassen geschleppt, sich und dem ganzen Unterrichtsbetriebe zur Last.[1]) Solche Kinder gehören eben nicht in eine höhere Anstalt, auch in der Volksschule, überhaupt in jedem Massenbetrieb würden sie versagen.

Für die Verminderung der Hausaufgaben käme endlich, und zwar last not least, eine Beschränkung der Jahrespensen und damit eine solche der Lehrziele in Betracht, so daß der Lehrer auch wirklich bequem Zeit hätte, den größten Teil seiner Jahresarbeit in der Schule so vollständig als möglich zu erledigen. Das unruhige Durchhasten großer Jahrespensen macht die Vertiefung in das Durchgenommene unmöglich und stellt leicht übermäßig hohe Anforderungen an die häusliche Arbeitskraft.

Um ein richtiges Bild über die wirklich zu Hause für Aufgaben verwandte Zeit zu gewinnen, müssen in allen Klassen von Zeit zu Zeit Erhebungen durch

[1]) Vgl. K. Roller, Die IV. Jahresversammlung d. Allgem. deutschen Vereins f. Schulgesundheitspflege. Südwestdeutsche Schulblätter 1903. Gutsch, Karlsruhe.

die Ordinarien angestellt werden. Zuverlässige Schüler aus allen Qualitätsstufen sind mit diesen Zeitaufzeichnungen zu betrauen. Mit diesen Schülern ist von Zeit zu Zeit zu wechseln. Die heute in den Klassenplänen vieler Lehranstalten angegebenen Zeitansätze für die einzelnen Fächer sind meist willkürliche Einträge, schablonenhaft zusammengestellt, und werden von vielen Lehrern nicht nur nicht beachtet, sondern oft genug ins Lächerliche gezogen.

Unerläßlich für die Regelung der Hausaufgabenfrage ist, was schon vorher erwähnt wurde, die Befolgung der ministeriellen Vorschriften, wie sie vielfach bestehen, und vor allem diejenigen einer vernünftigen Pädagogik.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DIE FURCHT VOR DER SCHULE

Es ist eine unbestreitbare Tatsache, daß viele unserer kleinen und kleinsten Gymnasiasten oft mit einem gewissen Bangen zur Schule gehen, obwohl ihr Gewissen rein und ihr Wille der beste ist, und daß sie sich mit dieser Furcht vor der Schule, die sich nach der sorglosen Zeit der Ferien in erhöhtem Maße einstellt, ihr junges Leben verkümmern. Mit der Redensart 'Ein rechter Junge darf nicht so sein!' ist da nicht geholfen. Gerade die gewissenhaftesten Knaben sind oft von Natur die zaghaftesten, und es ist gewiß richtiger, daß die Schule entgegenkommend diese Zaghaftigkeit berücksichtigt, als daß sie, um abzuhärten, sie übersehen und damit das Übel nur schlimmer machen sollte — ein Übel, das sich mit den Jahren von selbst verliert oder manchmal wohl auch erst spät in der Schule des Lebens geheilt wird.

Wir Lehrer wünschen ja alle, daß unsere Schüler gern zur Schule kommen. Aber auch der gewissenhafteste Knabe muß in der Schule beständig in Sorge sein, daß er trotz allen guten Willens eine Ordnungsstrafe erhält, wenn Ordnungswidrigkeiten immer oder auch nur leicht eine Strafe nach sich ziehen. Es wäre grausam, wollte der Lehrer über jedes 'vergessene Buch' mit einer wenn auch noch so kleinen Strafe quittieren. Der Sextaner kann noch täglich *omnia sua secum* zur Schule tragen, für den Untertertianer wird die Last schwer genug, wenn er das für den jeweiligen Tag Erforderliche in den Ranzen packt. Berechnen wir einmal, wieviele Bücher er während eines Schuljahres 'nicht vergessen darf'. Nehmen wir — knapp gerechnet — an, er brauche an gedruckten Büchern für

Religion (2 Stund.)	1 Buch	= 2	Bücher	wöchentl.
Deutsch (2 St.)	1 „	= 2	„	„
Lateinisch (8 St. an 6 Tag.)	2 B.	= 12	B.	„
Griechisch (7 „ „ 6 „)	2 B.	= 12	„	„
Französisch (3 St.)	2 B.	= 6	Bücher	„
Mathematik (4 „)	1 „	= 4	„	„
Geschichte (2 „)	1 „	= 2	„	„
Geographie (2 „)	2 „	= 4	„	„
Singen (2 „)	2 „	= 4	„	„

so gibt das 48 Bücher in der Woche, 1920 in 40 Schulwochen.

An Schreibheften wird verlangt:

Das Diarium (an 6 Vorm. u. 2 Nachm.)	320	mal
„ Aufgabenbuch	320	„
„ deutsche Heft	8	„
„ latein. „ (einschl. d. Emendata)	56	„
„ griech. „ „ „ „	60	„
„ französ. „ „ „ „	24	„
„ Mathematikheft „ „ „	20	„
„ Mathematikdiarium (an 4 Tagen)	160	„

Dazu kommt 80mal das Reißzeug und 40mal das Gesangbuch zur Montagsandacht — gibt summa summarum 3008 Bücher, Hefte u. s. w., wobei vorausgesetzt ist, daß für kein Fach außer Mathematik ein Sonderheft geführt wird, und etwaige Regelhefte, Präparationshefte u. a. nicht berücksichtigt sind. Wenn also der Untertertianer in 99 von 100 Einzelfällen das Geforderte zur Schule mitbringt, macht er sich immer noch im Schuljahre 30mal der Vergeßlichkeit 'schuldig'. Oh er so oft Nachsicht findet? Für unsere unvollkommene menschliche Natur wäre wohl auch noch ein größerer Prozentsatz normal. Es ist vielfach üblich, daß die einzelnen Fälle von Vergeßlichkeit notiert werden und immer nur etwa jeder dritte bestraft wird. Bei Verzeichnung des zweiten Falles erfolgt eine Warnung; nun werden von dem Bedrohten wohl Vater und Mutter zu Hilfe gerufen. Aber mögen diese noch so oft und noch so sorgfältig den Ranzen

revidieren helfen, der gefürchtete dritte Fall tritt schließlich doch ein, und zwar um so eher, je aufgeregter die Natur des betreffenden Schülers ist. Der nunmehr Bestrafte ist sich keiner Schuld oder Nachlässigkeit bewußt, er tat, was in seinen Kräften stand. Ein wirklich guter Wille — und nur um den handelt es sich hier — wird durch Ermahnung oder Ermunterung, etwa unter Hinweis darauf, daß die 'Fälle' seltener geworden sind, gewiß besser unterstützt als durch eine Strafe. — Neben der Vergeßlichkeit gibt es noch viele andere Anlässe zu Strafen für nichtgewollte Ordnungswidrigkeiten. Einige Beispiele: das lange Still- und Geradesitzen strengt an, vielleicht gerade dem Aufmerksamsten gleiten die Füße scharrend aus. Oder es wird diktiert, hastig fährt die Rechte eines Eifrigen zum Tintenfaß, und mit Gepolter stürzt der Federkasten zu Boden. Eine überraschende Antwort, auf einer der hinteren Bänke gegeben, verleitet vorn sitzende Schüler sich unwillkürlich umzudrehen u. s. w. Selbst das so oft zu tadelnde 'Spielen' geschieht häufig unbewußt, besonders bei anstrengendem Nachdenken. Auch da genügt für den willigen Schüler ein Blick des Lehrers oder im Vorübergehen ein Griff, der den zwischen den Fingern sich hin und her schiebenden Bleistift entfernt oder das zwischen den Händen schwebende Buch rettet. Die Minuten zwischen den Schulstunden sollen zu kurzer Erholung dienen, wenn aber um der Ordnung willen zu strenge Verordnungen gegeben werden, so können diese kürzeren Pausen manchem eher zur Qual werden; denn jetzt gilt es, sich ohne die stützende Nähe des Lehrers zu beherrschen! Wie leicht hat sich da einer vergessen und eine Strafe verwirkt! Freilich, Unordnung und Lärm dürfen nicht aufkommen, doch läßt sich der Gutwillige durch die Anweisung schützen, daß der verantwortliche Primus den sich Vergessenden bei seinem Namen zu rufen und dem Lehrer nur dann anzuzeigen hat, wenn der Gerufene die Warnung nicht beachtet, also nicht Ordnung halten *will*. — Verfehlungen gegen die Ordnung pflegen mit Strafarbeiten geahndet zu werden. Auch gegen diese Art zu strafen an sich läßt sich manches einwenden. *Kleine* Strafarbeiten werden meist als Bagatelle betrachtet und sind völlig wirkungslos, *große* Strafarbeiten führen leicht zur Überbürdung zum Schaden der regelmäßigen Schularbeiten. Für eine ungenügend gelieferte Strafarbeit hat der Schüler meist strengere Strafe zu erwarten als für eine schlecht gefertigte andere Aufgabe. Die Strafarbeit geht darum vor, zumal bei dieser ein Durchschlüpfen in der Menge ausgeschlossen ist. Und wie oft bekommt ein besonders dazu disponierter Schüler von mehreren Lehrern zugleich Strafarbeiten! Werden mehrere wegen desselben Vergehens mit derselben Strafarbeit bedacht, so ist es nicht für alle dieselbe Strafe — der eine erledigt sie schnell, der andere muß sich plagen. Anderseits würde man es dem Lehrer übel auslegen, wollte er für gleiche Schuld die Strafe verschieden messen. Auch mit dem 'Stärken des Gedächtnisses' durch Strafpensa ist es eine bedenkliche Sache, da es ja nicht sicher ist, ob nicht dadurch das Gedächtnis mehr abgenutzt als gestärkt wird. Am berechtigtsten erscheint eine vorsichtig bemessene Strafarbeit noch dann, wenn ein träger Schüler sich eine Ruhezeit zu Unrecht im voraus gönnte und zur Strafe dafür arbeiten soll, während die anderen sich nach getaner Arbeit erholen dürfen.

Beim Überhören hört man oft die Entschuldigung: 'Gestern abend konnte ich es ganz gut', und diese *beruht sicher oft auf Wahrheit*. Ein Lehrer wurde einmal davon unwiderleglich überzeugt, als er sich genötigt sah, wegen 'mangelhaften Lernens der Vokabeln' — dem eingeführten Modus entsprechend — seinen Sohn zu bestrafen, den er selbst am vorhergehenden Abend überhört und gelobt hatte. Kein Zweifel, die Strafe erhielt der Schüler unverdient, und so wird es leider schon vielen gegangen sein. Wirkliche Qualen verursacht die gar nicht so selten unter Androhung von Strafe gestellte Forderung: Das Aufgegebene muß *ohne Anstoß* aufgesagt werden können. Da hat ein Schüler an einem Gedicht lange, lange Zeit gelernt; er läßt sich überhören und bleibt in der fünften Strophe stecken. Er lernt nochmals, läßt sich wieder über-

hören und versagt diesmal schon in der zweiten Strophe. Es ist 'zum Verzweifeln!' Die Drohung wird vielleicht schließlich nicht ausgeführt und war so ernst nicht gemeint — die überstandene Qual wird damit nicht ungeschehen gemacht. Es ist mit dem Gedächtnis eine eigene Sache, und wie beim Urteil über das Gelernte, so kann man auch beim Aufgeben nicht vorsichtig genug sein. Es ist z. B. bedenklich, ein großes Quantum auf einmal zum Lernen aufzugeben, mag man eine noch so lange Frist geben. In Anbetracht der gewährten Zeit ist der Schüler zunächst damit zufrieden, bald aber sieht er ein, wie kurzsichtig er war. Ein jeder Tag hat seine Pflichten, an keinem läßt sich so rechte Zeit erübrigen, schließlich kommt der Termin erschreckend nahe. Nun heißt es, tüchtig lernen! Aber andere Aufgaben wollen auch erledigt sein, eine Bitte um deren Beschränkung wurde abgeschlagen, denn 'für die große Aufgabe war ja reichlich Zeit gegeben'. So muß diese Aufgabe eigentlich als recht große und unwillkommene Zugabe zu den sonstigen täglichen Pflichten gelernt werden! Auch ältere Schüler erfahren es, daß umfangreiche Aufgaben — Privatlektüre, Generalrepetitionen u. s. w. — zur Qual werden können, wenn nicht die anderen Aufgaben verkürzt werden oder sonstwie freie Zeit für jene geschafft wird. Der gewissenhaft arbeitende Gymnasiast muß mit den Stunden geizen, die ihm gestatten, ein anderes Buch als ein Schulbuch in die Hand zu nehmen oder irgendwie sich zu erholen. Werden ihm auch diese wenigen Stunden durch derartige Aufgaben genommen, da er jetzt eigentlich an keinem Tage einmal mit Arbeiten wirklich 'fertig' ist, so wird er — nicht mit Unrecht — unmutig und sieht mit Grauen dem Tage entgegen, an dem die wichtige Arbeit fällig ist.

Doch der schrecklichste der Schrecken ist für den Schüler — mindestens der unteren und mittleren Klassen — das Extemporale. Schon vor dem für das Extemporale bestimmten Tage ist die Erregung groß, bisweilen auch bei den Eltern, und mancher schläft in der vorhergehenden Nacht unruhig. Erneute Aufregung bringt der Tag der Rückgabe; in kritischen Fällen blickt wohl auch die Mutter dem Heimkehrenden mit Sorge entgegen, um schon von weitem zu erkennen, worauf sie sich gefaßt machen soll. Die Furcht vor dem Extemporale zu bannen, ist nicht leicht. Nützlich ist es, den Schülern klar zu machen, daß vom Extemporale gar nicht so sehr ihr Wohl und Wehe abhängt, daß der Lehrer aus den mündlichen Leistungen über die Kenntnisse der einzelnen wenigstens ebensoviel erfährt wie aus den schriftlichen Arbeiten, und daß die Schüler sich irren, wenn sie glauben, aus dem Durchschnitt der im Notizbuch sorgfältig verzeichneten Zensuren der Extemporalia die Semesterzensur genau berechnen zu können. Auf die Wahl der zu gebenden Arbeit wird der Lehrer natürlich die größte Sorgfalt verwenden. Wenn das Extemporale weder zu schwer noch zu lang ist, und wenn die Schüler nicht durch zu schnelles Diktieren des deutschen Textes schon vor der eigentlichen Arbeit aufgeregt werden, muß das Resultat zufrieden stellen. Je enger sich das Extemporale — vor allem in den untersten Klassen — an das in letzter Zeit Wiederholte und neu Gelernte anschließt, um so mehr wird der aufmerksame und fleißige Schüler sich für seinen guten Willen belohnt sehen. Wenn dies befriedigende Gefühl bei der Rückgabe vorherrscht, folgt ein ruhiges und frohes Weiterarbeiten, ohne den Verdruß, den in Schule und Haus ein 'durchschnittlich schlecht ausgefallenes' Extemporale hervorruft, dessen Resultat im letzten Grunde doch nur durch falsch bemessene Anforderungen herbeigeführt wurde. Schon die beträchtliche Zahl der für die unteren und mittleren Klassen vorgeschriebenen Klassenarbeiten weist darauf hin, daß hier die Extemporalien eher Übungsarbeiten als Prüfungsarbeiten sein sollen. Legt man ihnen wirklich in der Hauptsache diesen Wert bei, so verlieren sie von selbst ihren Schrecken.

Mögen diese wenigen Betrachtungen genügen, um darauf hinzuweisen, daß die Lehrer durch Entgegenkommen in kleinen Dingen viel dazu beitragen können, die Furcht vor der Schule zu verringern. Den Schüler beglückt die Erkenntnis, daß sein Lehrer der willig lernenden Jugend nicht

ein gestrenger Richter, sondern ein helfender Freund sein will. Auch die Eltern werden ihm dafür Dank wissen. In einem Falle freilich tragen die Eltern selbst und allein die Schuld an der Furcht ihres Kindes vor der Schule — wenn ein unbefähigtes Kind täglich fürchten muß, vor Aufgaben gestellt zu werden, denen es nicht gewachsen ist, und wenn sich die Eltern nicht entschließen können, dem Rate der Lehrer zu folgen und das Kind von der Schule zu nehmen.

Bernhard Schilling.

Ernst und Leo Weber, Zur Erinnerung an Hugo Weber. Weimar, Hermann Böhlaus Nachfolger 1906. III, 336 S. 8°. Mit einem Bildnis.

Über das Leben und Wirken des treuverdienten thüringischen Philologen und Schulmannes Hugo Weber († 19. Mai 1904 in Weimar) gibt das Buch der Söhne erwünschte Nachrichten und Zeugnisse. Die äußeren Schicksale Webers verliefen in ruhiger Bahn. Geboren in Weißensee, war er Zögling der Landesschule Pforta, deren vielbewährte Eigenart ihm wenig zugesagt zu haben scheint, dann Student in Halle, zuerst der Mathematik, dann der klassischen Philologie und der Germanistik. Nach mehrjähriger praktischer Tätigkeit, besonders an der Latina unter Eckstein, wurde er an das Gymnasium in Weimar berufen, wo er zwei Jahrzehnte hindurch wirkte; darauf leitete er als Direktor nahezu ebensolange das Eisenacher Gymnasium. Weber ist wissenschaftlich vielseitig tätig gewesen, namentlich bis zur Übernahme seines Direktorates und später im Ruhestande, den er wieder in Weimar verlebt hat. Das in dem Buche enthaltene Verzeichnis seiner Schriften weist vor allem Beiträge und Anzeigen zur griechischen Grammatik und Etymologie auf, sodann litauische Studien, erwartete man ja längere Zeit von ihm eine litauische Grammatik; die vermehrten Pflichten des Amtes verhinderten ihre Vollendung. Nach Wilhelm Corssens tragischem Ende gab er seines früheren Pförtner Lehrers 'Beiträge zur italischen Sprachkunde' heraus, später widmete er sich auch den römischen Elegikern und in seinen letzten Lebensjahren mit Vorliebe dem Corpus der Hippokratischen Schriften. Die Herausgeber veröffentlichen am Schluß des Bandes (S. 275—329) aus seinem Nachlaß eine schöne orientierende Arbeit 'Hippokrates von Kos', deren Lektüre z. B. denen gute Dienste leisten kann, die die betreffenden Abschnitte im Griechischen Lesebuch von Wilamowitz mit den Schülern lesen wollen.

Während Weber in Eisenach lebte, wurde seine Arbeitskraft natürlich in erster Linie durch die Leitung des Gymnasiums in Anspruch genommen. Im Anschluß daran beschäftigten ihn die pädagogischen Zeitfragen eingehend, obwohl er, wie erklärlich, weniger dazu gekommen ist, seinen Überzeugungen schriftstellerisch Ausdruck zu geben. Es ist deshalb zu begrüßen, daß die Söhne eine Auswahl seiner Schulreden, die er z. T. selbst noch zum Druck bestimmt hatte, zugänglich machen. Sie zeigen den gedankenreichen Mann als energischen Kämpfer für die humanistische Bildung und lassen uns mancherlei geistige Strömungen der achtziger und neunziger Jahre nachfühlen. Es versteht sich, daß manches in diesen Reden nur historischen und biographischen Wert hat; vieles ist jedoch von dauernder Bedeutung und wird noch in Zukunft klärend und kräftigend wirken. Der Redner erneuert die alte Parabel des Prodikos, indem er 'Berufsbildung' und 'freie Bildung' gegenüberstellt und ruft dabei aus: 'Die gymnasialen Anstalten zu einer unfreien Berufsbildung zu verwenden, ist ein Vergehen an der Menschheit selbst.' Dabei verkennt er nicht die Forderungen der Zeit und vertritt keineswegs den schroffen Standpunkt des *Sint ut sunt*, der dem Grundgesetz menschlicher Entwicklung zuwiderlaufen würde. 'Die moderne Zivilisation ist der Regulator für die Einrichtungen der höheren Schulen. Sie ist ebenso lang wie breit, von verwirrenden Stimmen erfüllt; die Harmonie ihrer Grundtöne aufzufinden und anzugeben, das ist die eigentliche Aufgabe, die unserer Zeit gestellt ist. In ihrer Natur liegt es, daß ihre Lösung nach dem Wechsel der Zustände selbst veränderlich wird.' Sehr oft tadelt er den einseitigen grammatischen Betrieb der alten Sprachen, die 'Grammatokratie' samt

ihren ungeeigneten Lehr- und Übungsbüchern, und hier hat man das befreiende Bewußtsein, daß seit jenem Tadel doch vieles besser geworden ist in unserm Betrieb, wenn auch gewiß nicht überall und in erschöpfendem Maße. Auch der von Weber geführte Kampf gegen die Anschauung, daß man namentlich am Lateinischen vor allem Logik lernen solle, hat bereits seine Früchte getragen, seit die Sprachwissenschaft mehr und mehr den psychologischen Standpunkt einzunehmen gelehrt hat. Man erkennt den Gesinnungsgenossen Rudolf Hildebrands, an den sein bereits bekanntes Sendschreiben 'Über den Unterricht im Altdeutschen auf Gymnasien' gerichtet ist, wenn man Weber reden hört: 'Die Sprache beruht durchweg auf der Anschauung, der Empfindung, dem inneren Sinne — wo die Logik sich mit ihr zu tun gemacht hat, hat sie ihr oft Gewalt angetan; und die Schulmeisterei der Sprache ist ein berüchtigtes Kapitel.' Besonders bemerkenswert ist Webers überzeugte Hochschätzung des Griechischen. Das Gymnasium ist ihm, kurz gesagt, 'diejenige Anstalt, in der das Griechische gelehrt wird'. Er wußte manches treffende Wort für die Überlegenheit der griechischen Sprache und Geisteswelt zu finden, hat auch einen Lehrplan entworfen, nach dem das Griechische in Sekunda und Prima an Stundenzahl das Latein übertreffen sollte. Das war 1892. Die weitere Entwicklung der Wissenschaft hat ihm recht gegeben, von Jahr zu Jahr ist das Hellenentum stärker in die Erscheinung getreten. Wer diesen Fortschritt verfolgt, muß staunen über die zahllosen Fäden, die sich zur römischen Welt und zu unserer Kultur herüberspinnen. Es ist heutzutage weniger als je möglich, in den oberen Klassen Latein zu unterrichten, ohne an den Hellenismus anzuknüpfen. So wird denn auch heute selbst von vielen, die der humanistischen Vorbildung wenig geneigt sind, das Griechentum, wie es scheint, wieder höher eingeschätzt, seit die Wissenschaft begonnen hat, ein richtigeres Verständnis davon zu verbreiten. Wie weit in Zukunft diese wissenschaftliche Erkenntnis ihren Einfluß auch auf den Jugendunterricht haben wird, läßt sich nicht vorhersagen. Soviel ist wohl klar, daß in der Gesamtauffassung dieses Gebietes der wahrhaft moderne Lehrer mehr als je mit dem Forscher gehen muß, wenn er auf der Höhe seiner Aufgabe bleiben will. Das haben andere Männer seitdem mächtiger gepredigt als der vor der Öffentlichkeit so zurückhaltende Thüringer Humanist, aber auch sein charaktervolles Eintreten soll unvergessen sein. J. I.

VON DER KONFERENZ DER SÄCHSISCHEN GYMNASIAL-REKTOREN

Wie im vorigen Hefte dieser Zeitschrift gelegentlich erwähnt wurde, hat auf der Rektorenversammlung, die vom Kgl. Sächs. Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts für den 2. Juli nach Dresden berufen worden war, die sogenannte Bewegungsfreiheit den ersten Beratungsgegenstand gebildet. Die Frage: 'Empfiehlt es sich, die beiden Primen in eine sprachlich-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung zu teilen?' wurde von der Mehrheit der Rektoren bejaht, nicht sowohl mit Rücksicht auf das beliebte Schlagwort 'Freude an der Schule', als vielmehr aus der rein praktischen Erwägung heraus, daß es nur auf diesem Wege möglich ist, allen Gymnasiasten das für die Hochschulstudien heutzutage erforderliche Rüstzeug mitzugeben. Ist es doch unbestreitbar, daß bei der bisherigen Gestaltung der Lehrpläne der angehende Mathematiker oder Techniker in den ersten Semestern unverhältnismäßig viel Zeit und Mühe auf das geometrische Zeichnen verwenden muß, das sein auf dem Realgymnasium vorgebildeter Kommilitone von der Schule mitbringt; daß dem jungen Mediziner und Naturwissenschaftler der Ausfall an Chemie sich schmerzlich fühlbar macht; daß dem jungen Philologen eine bessere sprachliche Schulung und eine größere Vertrautheit mit dem klassischen Altertum dringend zu wünschen ist. Nach den Erklärungen, die der Dezernent für das höhere Schulwesen, Herr Geheimrat Dr. Seeliger, zum Schlusse der Beratung abgab, würde sich künftig eventuell die Unterrichtsverteilung für die Primen folgendermaßen gestalten:

a) Sprachlich-historische Abteilung:

2 St. Religion
4 „ Deutsch und Philosophie
15 „ Latein und Griechisch
3 „ Französisch
4 „ Mathematik und Naturwissenschaft
3 „ Geschichte

31 Stunden.

In dieser Abteilung ist von mathematischen Hausarbeiten abzusehen.

b) Mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung:

2 St. Religion
4 „ Deutsch und Philosophie
10 „ Latein und Griechisch
3 „ Französisch
9 „ Mathematik und Naturwissenschaft
3 „ Geschichte

31 Stunden.

Hier würden die Übersetzungen ins Lateinische wegfallen.

Doch wurde ausdrücklich hinzugefügt, daß diese Ansätze nicht als unbedingt bindende Norm gelten sollen; vielmehr bleibe es den einzelnen Gymnasien überlassen, sich darüber schlüssig zu machen, ob und inwieweit bei ihnen je nach den Verhältnissen die geplante Neuerung zweckmäßig und möglich sei, und dementsprechend weitere Anträge an das Kgl. Ministerium zu richten.

Von allgemeinerem Interesse dürfte auch die zweite Frage der Tagesordnung sein: 'Ist es wünschenswert, daß die Ordnung des Schuljahres geändert und insbesondere der Anfang in die Mitte des Septembers, der Schluß auf Ende des Juli verlegt wird?' Die Mehrheit der Rektoren sprach sich für die Änderung des bisherigen Zustandes aus, der allerdings eine Reihe unleugbarer Nachteile hat: vor allem die große Verschiedenheit in der Länge des Schuljahres, das infolge des wechselnden Ostertermins zwischen 36 und 43 Schulwochen schwankt; sodann die Zerreißung des ohnehin so kurzen Sommerhalbjahres durch die großen Ferien; endlich die Unbequemlichkeit, daß viele Osterabiturienten nach ihrem Abgange ein Semester sozusagen verlieren, weil die meisten Truppenteile am 1. Oktober, nur wenige am 1. April Einjährig-Freiwillige annehmen. Anderseits stehen auch einer Verlegung des Jahresschlusses auf Ende Juli nicht unerhebliche Bedenken entgegen: die Abschlußprüfungen und — da der Schüler nun einmal in den letzten Monaten vor den Prüfungen am ernstesten zu arbeiten pflegt — die intensivsten Anstrengungen fallen in die heiße Jahreszeit, die dafür am ungünstigsten ist, und zugleich wird dadurch der Jugend die Teilnahme an den vorwiegend im Sommer betriebenen körperlichen Übungen, Spielen im Freien, Fußwanderungen usw. verkümmert; die großen Ferien am Ende des Schuljahres sind zu lang, die Ferien im Laufe des Schuljahres zu kurz; endlich wird der Übergang von der Volksschule auf das Gymnasium erschwert, da die Volksschule nach wie vor ihre Zöglinge zu Ostern entlassen muß. Neben solchen Erwägungen für und wider verdient auch der Vorschlag Beachtung, es zwar im allgemeinen bei dem jetzigen Zustande zu belassen, aber den Anfang des Schuljahres ein für allemal, unabhängig von dem wechselnden Ostertermin, auf den 1. oder 2. April festzulegen (wie dies für die Dresdner Volksschulen bereits geplant ist), und dadurch den Hauptübelstand der bisherigen Ordnung, die Verschiedenheit in der Länge der Schuljahre, zu beseitigen. Der Herr Minister behielt sich die Entscheidung vor, bis auch die Rektoren der anderen höheren Lehranstalten ihr Gutachten abgegeben haben.

Noch sei erwähnt, daß auch über die sogenannte Koëdukation eine kurze Aussprache stattgefunden hat. Das Kgl. Sächs. Ministerium gedenkt künftig Mädchen, die hinreichend vorgebildet sind, als Hospitantinnen in den Oberklassen der Gymnasien zuzulassen. B. G.

ZUM KAMPFE UM DEN INTELLEKTUALISMUS

Von Eduard König

Einer weitverzweigten Fruchtbaumkrone gleicht die menschliche Kultur in unserer Zeit. Mag auch die eine oder andere mehr im Schatten liegende Partie des breit gewölbten Wipfels in der Reife ihrer Früchte noch etwas zurück sein und mögen auch manche Früchte, von einem Wurm innerlich angebohrt, zusammenschrumpfen oder faulige Miasmen aushauchen: diese bilden nicht das Wesen der Sache. Das liegt vielmehr unleugbar in einem großen Fortschritt, der durch eine glänzende Reihe von Entdeckungen und Erfindungen während der letztvergangenen sechzig oder siebzig Jahre in der Menschenkultur angebahnt worden ist. Ein blinder Tor, der sich dessen nicht freuen sollte! Ein leichtsinniger Freund des menschlichen Fortschritts aber auch zugleich, der nicht mit scharfem Blick nach etwaigen Hemmnissen der fortschreitenden Kultur ausspähen wollte! Ein unweiser Pfleger der Menschheitsbildung insbesondere, der nicht auf jeden etwaigen Irrweg derselben achten wollte!

Aber was soll die selbstverständliche allgemeine Mahnung, wenn es an Gelegenheit zu ihrer Befolgung fehlt? Was sollen die Lärmsignale, wenn kein Feind des geistigen oder physischen Fortschrittes unserer Zeitgenossenschaft sich zeigt? Doch nur gemach! Wenn wir auf die Stimmen der neueren Literaturprodukte achten, so können wir einen solchen Feind entdecken, auch ohne die Hemmnisse ins Auge zu fassen, die etwa den einzelnen Berufsarten und Ständen aus dem neueren Wechsel der Daseinsbedingungen erwachsen können. Dem geistigen Fortschritt überhaupt lauert ein Feind auf, ja gerade seine schönste und erquickendste Blüte — und das ist doch die Religiosität — wird nach vielen Literaturstimmen der Neuzeit und darunter nicht wenigen aus der pädagogischen Literatur von einem zerstörenden Wurm bedroht. Als solcher erscheint ihnen — man mag sich darüber wundern soviel man wolle — der Intellektualismus: das Betonen der Denkkraft des Menschen als seiner grundlegenden Geistesfähigkeit.

Ja, ich wollte meinen Augen anfänglich auch nicht recht trauen, als ich diesen angeblichen Bazillus der geistigen Ungesundheit des Menschengeschlechts zuerst in keimartigen Entwicklungsphasen und dann in ausgewachsenen Exemplaren — 'getreu nach der Natur gezeichnet' — vor meinen Augen auftauchen sah. Aber als ich ihn in immermehr Literaturprodukten beschrieben, in den Veröffentlichungen einer ganzen Geistergruppe mikroskopisch untersucht, in den Debatten mancher Kongresse — auch speziell von Schulmännern — diskutiert

fand, konnte ich mich doch einer genaueren Betrachtung und Beurteilung dieser Krankheitsquelle nicht länger entziehen. Was denn nun ist es, was ich dabei fand?

Um bei der Vorführung von Proben der Signalisierung dieses neuentdeckten Kulturhemmnisses nur in die jüngste Vergangenheit zurückzugreifen, so erwähne ich zunächst, daß Th. Achelis unlängst in einem Aufsatz über 'Religion und Wissenschaft' sich so äußerte: 'Wer im einseitigen, die Erfahrung mißachtenden Doktrinarismus nur die logische, intellektuelle Kraft des Menschen betont, nur hier allen Fortschritt in der Weltgeschichte findet, der verkennt ganz und gar die Natur jenes inneren Erlebnisses, wie es sich, im einzelnen höchst verschiedenartig, aber in der Grundstimmung durchaus gleichartig, im Glauben, im religiösen Gefühl bekundet.' Also man weist von der intellektuellen Sphäre weg auf das Gefühl hin.

Aber was mag man da unter 'Gefühl' verstehen? Das zu sagen, unterläßt man. Darf man dies aber, weil so häufig von 'religiösem Gefühl' gesprochen wird? Darf man es, weil schon Schleiermacher die Religiosität in das Gefühl legte? Nein, dies alles kann in uns nicht die Frage verstummen lassen, was man unter 'Fühlen' verstehen mag und soll, wenn man so gewöhnlich von 'religiösem Gefühl' redet. Freilich hat Schleiermacher — zunächst in der zweiten von seinen 'Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächtern' —, um die Religion (oder vielmehr: Religiosität) von dem Wissen und dem Tun eines Subjektes als ihrem Gradmesser zu befreien, sie in die Sphäre des Gefühls verlegt. So hat er Wissensstolz und Heuchelei aus der Religiosität mit der Wurzel ausrotten und ihr zugleich eine eigene Heimstätte im menschlichen Innern erobern wollen. Deshalb hat er die Religion als das Gefühl der schlechthinigen Abhängigkeit vom Universum gedeutet. Aber die Schädlinge am Baume der Religion, die er vernichten wollte — Wissensdünkel und äußerliche Geschäftigkeit — brauchen auch bei anderer psychologischer Deutung der Religiosität nicht zu wuchern, und jedenfalls besitzt das Mittel, das er zur Beseitigung jener Schädlinge anwenden wollte, auch seinerseits Schwächen und zieht auch seinerseits wieder Schäden nach sich.

Oder was ist dieses 'Gefühl', worin die in seiner Weltanschauung gipfelnde Kultur eines Menschen zum harmonischen Abschluß gelangen soll? Bildet dieses Gefühl bei psychologischer Betrachtung der Sache eine deutlich abgegrenzte und eine selbständige Größe?

Dieses Gefühl könnte ja freilich erstens das sein, was man in richtiger psychologischer Terminologie (z. B. bei Nahlowsky, Das Gefühlsleben S. 7 und 18) die 'Gemeinempfindung' nennt. Jenes Gefühl könnte sozusagen in dem Ausstrecken aller Empfindungsnerven, aller sensitorischen Nervenenden nach der Gesamtaußenwelt sein. Das unbewußte Sichberühren mit dem Universum könnte als ein Einsaugen oder Einatmen aller Licht- und Ton- und Duftwellen des Weltalls gedacht werden. Das religiöse Fühlen würde dann etwas ähnliches sein, wie wenn wir uns an einem sonnendurchwärmten und duftdurchhauchten Frühlingstage in einer romantischen Gegend sozusagen an den

Busen der Natur werfen. Indes würden denn die Eindrücke, die durch solche Allgemeinempfindung auf uns einströmen, direkt einen Wert für unser Geistesleben besitzen? Solche Eindrücke könnten ja wohl durch sogenannte Reflexbewegungen, wie wir sie bekanntlich besonders mit unseren Augenlidern vollziehen, auf andere Nerven- und Muskelsysteme überspringen und folglich einwirken — und so beobachten wir ja in der neuesten Zeit in manchen Erzählungen, daß Naturprozesse nicht mehr bloß, wie es schon früher der Fall war, den Vorgängen in den handelnden Personen parallel gehen, sondern daß sie als auf ihr Verhalten direkt einwirkende dargestellt werden. (In Erzählungen von Frensen, oder in der Erzählung 'Modeste' in 'Über Land und Meer', oder in der Erzählung 'Eine Ehe im Schatten' in 'Die Woche' ist mir dies aufgefallen). Aber wenn die Vorgänge der Allgemeinempfindung, von der hier die Rede ist, zu Faktoren des menschlichen Innenlebens werden sollten, müßten sie erst als Empfindungsreste zu Vorstellungen werden und bis an unser Bewußtseinszentrum dringen. Ein bewußtloses Schlummern im stillen Waldesschatten oder auf der lebendurchschwirrten Wiesenmatte oder am murmelnden Quell würde für unsere geistige Existenz keine Bedeutung besitzen. Was also wäre das religiöse Gefühl, wenn es ein Stück Allgemeinempfinden sein sollte? Gleichsam etwas Unorganisches, das dem geistigen Organismus des inneren Menschen wie ein Fremdkörper gegenüberstünde. Der durch solche Berührung mit dem Universum gewonnene Eindruck müßte doch erst durch einen mehraktigen psychologischen Prozeß in wahrhaft geistiges Besitztum umgestaltet werden, ehe er zugleich Lebenselement und zugleich Lebensreflex des Menschengeistes sein könnte.

Oder soll dieses Gefühl, worin manche die wahre Geburts- und Pflegestätte der Weltharmonie unseres Geistes suchen, zweitens etwa soviel wie eine unbestimmte Ahnung bezeichnen? Dann würde es wieder eine in sich unvollständige Größe darstellen. Sie würde sich dann zwar auf dem Gebiete des Denkens bewegen, aber gliche entweder einem mutwilligen oder einem ermatteten Schwimmer, dem die Kraft fehlte, das erstrebte Ufer zu erreichen. Wie bedauernswert, zu einer so kraftlosen und ewig ziellosen Existenz verurteilt zu werden! Also der religiöse Mensch wäre darnach immer fern von einem sicheren Urteil, einem klaren Schluß, einer voll erleuchteten Lebensbahn. Wie laut protestiert dagegen auch das Tatsachenmaterial der Geschichte des religiösen Lebens! Wie glänzt dieses doch von Beispielen der sicheren Überzeugung, der klar erkannten Lebensprinzipien, der abgeschlossenen Weltanschauung! Wage es doch, den Helden der Religiosität ein unsicheres Ahnen, ein unbestimmtes Meinen, ein tastendes Vermuten zuzuschreiben! Sie werden sich triumphierend über deine völlige Verkennung der Beschaffenheit ihrer Überzeugung beklagen.

So empfehlen die Patrone des religiösen 'Gefühls' demnach eine unausgebildete, embryonenhafte oder doch fragmentarische und kraftlose Seelenoperation als den geistigen Grundakt der Religiosität. Nicht wahr, sie sind schon darnach recht fürsorgliche Väter des religiösen Lebens, und doch ist

dies noch nicht alles, womit sie die Blüte und früchtereiche Entfaltung dieses Lebens bedrohen. Oder soll nicht die Religion nach dieser Anschauung ihr ideales Dasein in dem unbewußten Sicheinsfühlen mit dem Universum besitzen? Nun damit wird ohne psychologische und moralische Notwendigkeit der Religiosität die Bewußtheit und die praktische Kundgebbarkeit abgesprochen. Der religiöse Gedanke braucht ja keineswegs schon dadurch alteriert oder seiner Echtheit beraubt zu werden, daß er in das Stadium der Bewußtheit tritt. Er braucht seine sonnenreine Echtheit oder ungeknickte Ursprünglichkeit auch dadurch nicht einzubüßen, daß er in Worten begeisterter Aussprache sich krystallisiert oder im lyrischen Dankeserguß über die Lippen strömt, in der Festigkeit des Lebensmutes seine Atemzüge hören läßt, oder in der Reinheit des sittlichen Verhaltens sich widerspiegelt. Auf diese Weise muß eine Korrumpierung der Religiosität nicht eintreten, und wer wollte es wagen, an den klassischen Vertretern der Religiosität eine solche Alteration der Echtheit des religiösen Lebens zu statuieren? So werden demnach durch Empfehlung des Gefühls als der einzig echten Erscheinungsform der Religion dieser auch noch die Lebensadern unterbunden und die Fittiche ihres Genius beschnitten, und da sollte das religiöse Gefühl die vollkommene Daseinsform der Religiosität darstellen, sollte der Vorgang sein, in welchem die Auseinandersetzung des Menschengeistes mit dem Universum sich am vollkommensten vollzöge?

Vielleicht aber handeln andere richtiger, indem sie die Religiosität im Willensgebiete ansiedeln wollen. Denn schlagen wir einmal die Wochenschrift 'Die christliche Welt' auf, so lesen wir: 'Dem Intellekt gegenüber betont Bonus, im Unterschied von den Mystikern, besonders stark den eigenen, bewußten, tatkräftigen Willen. Durch solchen Voluntarismus ist er ebenso weit von jeder Mystik entfernt wie vom Intellektualismus' (1903, Sp. 1107). In der Tat ist es gerade Arthur Bonus gewesen, der das Willensgebiet als das für den Aufbau der religiösen Weltanschauung grundlegendste in neuerer Zeit mit stürmischem Eifer geltend machen wollte. Denn er war es, von dem in derselben Wochenschrift (1900, Sp. 496 f.) der Satz zu lesen war: 'Das Wollen und Streben auf geistigem Gebiete ist Zuversicht, Glaube.' Mit diesen Worten schloß er nämlich die Satzreihe: 'Das Leben ist vom Atom bis zum Propheten primär Wollen, Drängen, Begehren, Streben. Nur als Mittel im Dienste dieses Strebens bildete auf seinen höchsten Stufen das Leben sich die Fähigkeit des Denkens und «Schauens» an. Das Wollen und Streben auf geistigem Gebiete ist Zuversicht, Glaube.'

Aber wer denkt da nicht sofort an Schopenhauer? Wer hört in jenen Worten nicht das Thema seines Hauptwerkes 'Die Welt als Wille und Vorstellung' wiederklingen? Aber man weiß doch auch zugleich, daß in dieser Grundthese Schopenhauers ein Grundirrtum enthalten war: die physikalisch-chemischen Prozesse, die gegenseitige Anziehung und Abstoßung der Moleküle, ebenso in der organischen Welt der Drang und die Zielstrebigkeit des Lebensprozesses sind von Schopenhauer mit dem Wollen verwechselt worden, das ja aus dem bewußten Vorstellen eines Zieles und der bewußten Wahl der zu

dessen Erreichung führenden Mittel entspringt — ein Irrtum, der auch in Ed. v. Hartmanns Aufsehen erregendem Werke 'Die Philosophie des Unbewußten' eine Rolle spielte. Deshalb hat Schopenhauer im Titel seines Hauptwerkes den Willen vor die Vorstellung gesetzt. Diesen Grundirrtum hört man auch bei der Betrachtung der oben zuletzt zitierten Worte von Arthur Bonus aus der Gleichsetzung von 'Wollen, Drängen, Begehren, Streben' heraus, und von diesem Standpunkt aus schließt er jene Wortreihe mit dem Satze: 'Das Wollen und Streben auf geistigem Gebiete ist Zuversicht, Glaube.' Die Religiosität steht da also in direktem Zusammenhang mit den physiologischen Vorgängen des menschlichen Organismus. Die höchsten Äußerungen der Religiosität sind da nur Bergspitzen in der Wellenbewegung des Lebensprozesses.

Wie kann dieses 'Begehren, Drängen, Streben' ferner auch mit 'Zuversicht und Glaube' zusammengebracht werden? Man meint es, indem ein solcher 'der Zukunft entgegeneilender Glaube' als 'schöpferischer Wille, als Kraft und Leben und Streben' bezeichnet wird (Die christliche Welt 1902, Sp. 1108). Also das Glauben ist darnach des Menschen eigene Initiative, und in Bezug auf solchen Glauben spricht man von 'Gewißheit'? Ja, und zwar so: 'Solcher Glaube gewinnt seine Gewißheit, die eben nicht sachliche Gewißheit, sondern persönliche, wollende und schaffende Zuversicht ist, nicht aus dem Gewordenen, Festen, Verhärteten, bereits Greifbaren, sondern aus dem noch flüssigen, lebendigen und lebenschaffenden Ringen und Wollen und Streben und Werden im eigenen Innern.' Nicht wahr, ein prächtiges Exemplar zur Veranschaulichung des Satzes vom Wunsche als dem Vater des Gedankens! Wenn man von der 'Gewißheit' solchen Glaubens spricht, so erinnert das doch gar zu lebhaft an die Operation, daß jemand seinen eigenen Schopf erfaßt und sich selbst aus dem Sumpfe zieht. Nein, in solchem 'Begehren, Drängen, Streben' kann die Religiosität keine Basis besitzen, und mit solcher eigenen Initiative kann der Mensch nicht ein außer ihm liegendes und darum ihn zum höchsten Ringen anspornendes Ziel erreichen.

Wollte man aber die Weltharmonie des Menschengeistes in der Sphäre des echten Wollens ihre Pflegestätte finden lassen, das im bewußten Erschauen eines Zweckes und in der Wahl der zu seiner Erreichung führenden Mittel besteht, so springt sofort in die Augen, daß man dann dem so verfehmten Intellektualismus gar nicht entflohen wäre. Denn dieses echte Wollen sproßt ja selbst aus dem Bereiche der Gedanken als seinem Wurzelboden empor. Bei solcher Ansiedlung in der Sphäre des echten Wollens hätte man die Religiosität und damit den höchsten Faktor der Menschenkultur nur sozusagen in ein oberes Stockwerk des Gebäudes verlegt, mit dem die Hauptdurchgangspunkte der menschlichen Geistestätigkeit verglichen werden können.

Also weder mit der Bevorzugung des psychologisch richtig verstandenen Gefühls noch mit der Empfehlung des richtig verstandenen Willens als des Sitzes der Religiosität kann man der Sphäre des Intellekts wirklich entfliehen. Auch wenn man mit Bruno Wille ('Das lebendige All' 1905, S. 13) es fraglich finden wollte, ob 'der Gedanke, dessen Vater der Wunsch ist, not-

wendig falsch sein müsse', wer soll die Richtigkeit dieser Herzensgedanken, für deren Geltung er plädiert, prüfen? Doch eben wieder die Denkkraft, die immer und ewig doch nur eine einzige im Menschenwesen bleiben wird.

War denn aber überhaupt auch ein Anlaß, sich den 'Intellektualismus' zu einem solchen Gegenstand der Bekämpfung zu machen? Wodurch denn hat der Intellekt sich als einen solch gefährlichen Gegner erwiesen, daß z. B. Bruno Wille a. a. O. gegen die 'Fanatiker des Verstandes' eifert? Was hat der Gebrauch des Intellekts im Seelenleben der Menschen verdorben, wodurch hat er ihre Kultur in Gefahr gebracht?

Wer immer einen Zusammenhang von Kulturpflege und Denksphäre angenommen hat, hat doch nicht gemeint, daß beide ineinander aufgehen. Wer denn hat bei der Kulturpflege das Gefühl oder den Willen ausschalten wollen? Wer hat es z. B. bei der Pflege des Patriotismus, der Poesie, der Humanität im engeren Sinne, der Religiosität getan? Gewiß, die Denkkraft des Menschen soll bei allen diesen Richtungen der Kulturpflege ein Faktor sein, die Urteilsfähigkeit des Menschen soll dabei sogar grundlegend wirken, wie denn die allgemein menschliche Religiosität nach allen meinen Erwägungen auf dem mit Urgewalt sich dem vernünftigen Menschengeiste aufdrängenden Rückschluß von der Welt der Erscheinungen auf einen bewegenden, lenkenden, denkenden Welthintergrund beruht, — aber die Urteilsfähigkeit des Menschen soll bei allen jenen Richtungen der Kulturpflege keineswegs allein tätig sein. Die Zartheit und Wärme des Gefühls, die Zielbewußtheit und Festigkeit des Willens soll dabei ebenfalls ihre Arbeit leisten. Sie sollen es ja speziell bei der Pflege der Religiosität sogar im eminenten Sinne. Die religiöse Überzeugung soll ja von der Wärme des Beifall spendenden Gefühls umsonnt, von der Ruhe und Kraft des in jener Überzeugung seinen Ankergrund findenden Willens begleitet sein. Ja, erst wenn die religiöse Überzeugung alle Sphären der menschlichen Geistestätigkeit durchströmt, in allen ihr Echo findet und schöne Seelenregungen als Begleiterinnen sich sammelt, erst dann gelangt sie zur vollen Entfaltung ihres Daseins.

Was aber wäre Kulturpflege ohne grundlegende Mitwirkung des Intellekts? Was würde z. B. eine Pflege des Patriotismus sein, die auf den Beirat des weise wachenden Verstandes verzichten wollte? Sie stünde in Gefahr, leidenschaftlichen Chauvinismus zu züchten, oder mindestens sentimental kraftlose und steuerlose Gefühlsschwärmerei zu hegen. Kann ferner auch die Pflege der Poesie den Intellekt als ihren, wenn auch noch so 'stillen' Teilnehmer entbehren? Der Himmel bewahre uns vor dem Reimgeklingel der Gefühlsschwärmerei, rufen da sofort hundert Stimmen. Zu welchen Ergebnissen ferner die Übung der Humanität im engeren Sinne dieses Wortes führt, wenn sie bei der Verteilung ihrer Gaben nur von gefühliger Weichheit des Gemüts sich bestimmen läßt, ist ebenfalls offenbar. Warum denn aber dann soll gerade die Religiosität auf den Intellekt als ihren weisen Ratgeber und Leiter verzichten? Oder darf und kann sie es denn auch? Ist sie nicht durch die Geschichte der Kultur — oder auch Unkultur — sattsam belehrt worden, wohin die

Religiosität führen kann und führt, die im Gefühl oder im Willen ihren Keim- und Nährboden sucht? Die wenn auch innig warme, aber doch schwächliche Mystik, die leicht zum tatenlosen Quietismus geführt hat, steht noch mild verklärt in Männern wie Meister Eckardt und Jacob Böhme, aber als kulturgefährdend z. B. in Gichtel und seinen Anhängern vor uns. Denn wer, wie diese, in Sonderbestrebungen, wie in der Verachtung der Ehe und des Besitzes, das menschliche Kulturideal erblickt, hat sich die Konsequenzen nicht überlegt, zu denen dieses Ideal bei seiner allgemeinen Erstrebung führen würde. Sodann die vom Willensgebiet ausgehende Asketik und alle den Willen zu ihrer Hauptdomäne und Hauptkraftquelle machenden Richtungen der Religiosität haben doch auch ihrerseits im Laufe der Jahrhunderte genugsam gezeigt, welche Einseitigkeit im Kulturbetriebe und welchen Fanatismus in der Erstrebung ihrer Ziele sie in ihrem Schoße tragen können.

Und trotz alledem nun während der letzten Jahre in Büchern, Zeitschriftenartikeln und Konferenzvorträgen — denn wir haben aus den uns zur Verfügung stehenden Notizensammlungen nur absichtlich keine weiteren Zitate vorführen wollen — eine geflissentliche, ja hitzige Agitation gegen den 'Intellektualismus'! Wir können sie keineswegs begreiflich finden, wir müssen sie im Gegenteil für gefährlich halten. Wir müssen urteilen, daß sie mit den uns richtig scheinenden und oben angedeuteten Grundzügen des menschlichen Geisteslebens im Widerspruch steht. Nach unserer Überzeugung ist daran festzuhalten, daß der Mensch nach seinem Innenwesen in erster Linie ein Denker ist. Es ist uns vollkommen aus der Seele gesprochen, wenn Max Müller in seinem Werke 'Das Denken im Lichte der Sprache' (S. 397) daran erinnert, daß der Mensch im Sanskrit 'zum Unterschied von anderen Geschöpfen *manu*, der Denker' genannt wurde. Um den neuerlichen Eifer gegen den 'Intellektualismus' abzukühlen, bedarf es gewiß nicht noch der Erinnerung an jene Worte Goethes im 'Faust', in denen er 'Vernunft und Wissenschaft des Menschen allerbeste Kraft' genannt hat.

FREIERE BEWEGUNG IM UNTERRICHT DER PRIMA — EIN VERGESSENER GEDANKE VON H. L. AHRENS

Von Ferdinand Hornemann

Bewegungsfreiheit im Unterricht der Oberstufe! Kaum ein pädagogisch-didaktisches Problem wird seit einiger Zeit mehr und eifriger besprochen als dieses. Daß sie wünschenswert sei, glaubte Paulsen bereits in seinem bekannten Artikel[1]) darüber als allgemein anerkannt voraussetzen zu dürfen, und jetzt schwirren die verschiedensten Vorschläge für ihre Durchführung in der Praxis durch die Luft. Geheimrat Matthias, der verdienstvolle Förderer der Sache im preußischen Kultusministerium, zählt im 1. Heft der Monatsschrift für höhere Schulen 1906 eine ganze Reihe auf. Auch daß der Gedanke nicht neu ist, hat sich bereits gezeigt. Das publicum auditorium des Augsburger Rektors Hieronymus Wolf († 1580) sollte ähnlichen Zwecken dienen, Herder und Fr. Aug. Wolf wollten durch Gewöhnung der Schüler an eine freiere Beschäftigung mit ihrer Lieblingswissenschaft den Übergang von der Schule zur Universität erleichtern. Eingehend begründet Herbarts hervorragendster Schüler Tuiskon Ziller den Vorschlag, an allen Schulen den Hauptklassen Nebenklassen beizugeben, um mit dem erziehenden Unterricht eine Propädeutik zur Berufsbildung zu verbinden und dadurch zugleich der individuellen Begabung und Neigung der Schüler Bewegungsfreiheit zu verschaffen.[2]) Aber vergessen sind die Gedanken von H. L. Ahrens über die Einrichtung von Selekten, die er am Lyzeum I zu Hannover dem gewöhnlichen Primaunterricht zur Seite stellen wollte und teilweise wirklich zur Seite gestellt hat. Und doch sind seine Ausführungen[3]) durch die Bestimmtheit und Klarheit, mit der er das Prinzip aufstellt, und die Einfachheit und Ausführbarkeit der Vorschläge, die er daraus ableitet, selbst Zillers gründlichen Erörterungen überlegen. Sie geben uns, wenn ich nicht irre, gerade das, was wir brauchen, und sind wert Versuchen zugrunde gelegt zu werden.[4])

Nachdem Ahrens mehrere Mängel der bestehenden Organisation des Gymnasiums — die Zersplitterung der Tätigkeit der Zöglinge, das Sinken der Leistungen im Lateinischen — dargelegt hat, fährt er fort: 'Das Fehlerhafte der gegenwärtigen Organisation sowohl hinsichtlich des lateinischen Unterrichts

[1]) Monatschrift für höhere Schulen 1905.

[2]) Vgl. Buddes Bericht darüber in dieser Zeitschrift 1906, Heft 6.

[3]) Programm des Lyzeums I zu Hannover 1857, S. 70 ff.

[4]) Bereits 1900 Heft 2 dieser Zeitschrift S. 18 habe ich auf sie hingewiesen, damals noch ganz ohne Wirkung.

wie im allgemeinen liegt, wenn ich nicht sehr irre, hauptsächlich da, wo es auch gerade in den Resultaten hervortritt, nämlich auf der obersten Stufe, der Prima, und besteht im wesentlichen darin, daß die freie Selbsttätigkeit zu wenig gefördert wird. Dies kann aber nur dann in erfolgreicher Weise geschehen, wenn der Individualität der Schüler, wie dies für die Maturitätsprüfungen durch die Instruktion von 1846 in umsichtigster Weise vorgeschrieben ist, auch in der Einrichtung des Unterrichts genügend Rechnung getragen wird, auf welche jene Bestimmungen der Instruktion bis jetzt fast ganz ohne Rückwirkung geblieben sind.'

Sehr viel Beherzigenswertes liegt in diesen wenigen Sätzen. Während Zillers Nebenklassen dem allgemein bildenden Unterricht der Hauptklassen etwas ihm Fremdartiges, eine erste Einführung in die Berufswissenschaft, hinzufügen sollen, bleibt Ahrens völlig im Rahmen der allgemein bildenden Schule und will nur innerhalb derselben den Individualitäten besser gerecht werden als bisher. Natürlich ist er auch — seine Darlegungen sind ja vor fünfzig Jahren geschrieben — völlig unberührt von den modernen Kämpfen der Bildungsrichtungen und Schulgattungen miteinander, und seine Vorschläge sind daher frei von den verwirrenden Einflüssen, die von diesen Kämpfen auf neuere Versuche wie die in Strasburg begonnenen ausgeübt werden. Und doch ist das Prinzip, welches er aufstellt, nicht etwa veraltet, sondern dem XX. Jahrh. angemessen wie kein anderes. Denn welcher ethische Kerngedanke bewegt unsere heutigen politischen und sozialen, ästhetischen und religiösen Kämpfe tiefer und gewaltiger als das Problem der Freiheit des Individuums? Und was könnte unseren höheren Schulen eine schönere und mächtigere Einwirkung auf den Geist unseres Volkes sichern, als wenn es gelänge, die Schüler zu wahrhaft freien Persönlichkeiten zu bilden, d. h. zu Menschen, die sich aus freier Hingabe großen objektiven Zwecken widmen? Wie aber wäre dies besser zu erreichen, als indem man das Gute und Tüchtige, das in jedem einzelnen schlummert, weckt und pflegt und jedem Gelegenheit gibt, zur rechten Zeit den Aufgaben und Ideen, welche in dem ihm von der Natur bestimmten Tätigkeitsgebiete liegen, sein kleines Ich unterzuordnen in selbstgewollter Hingabe?

Zu rechter Zeit, sage ich. Aber welches ist die rechte Zeit? Ahrens antwortet: der Eintritt in die Prima, d. h. das 17. oder 18. Lebensjahr. Im Kindesalter tritt die Eigenart des einzelnen der Gesamtart des Menschen gegenüber noch zurück, der immer nivellierende und in gewissem Sinne mechanisierende Massenunterricht ist daher auf der Unterstufe natürlich und angemessen. Mit dem Eintritt in die Pubertätsentwicklung beginnt dann die geistige Kraft zu wachsen und damit auch die Eigentümlichkeit des einzelnen hervorzutreten. Mehr und mehr muß der Unterricht darauf eingehen; daß er aber geradezu in mehrere Zweige auseinandergehe, ist erst natürlich und notwendig am Ende dieser Entwicklung. Denn das ist die Zeit, in der sich der heranwachsende Jüngling seiner besonderen Neigung und Begabung bewußt zu werden pflegt, in der er anfängt, sich gegen das fortwährende Muß der Arbeit, gegen die führende Hand der Autorität, aufzulehnen und sich nach Selbstbestimmung,

nach eigner, freier Tätigkeit zu sehnen. Wie oft scherzen wir über die bisweilen komische Eifersucht, mit der der angehende Primaner darauf hält, daß er kein Kind mehr ist, daß er auch schon eigenen Geschmack und eigenes Urteil hat! Wir mögen nicht mit Unrecht ihn in seine Schranken zurückweisen, aber ein Zeichen von dem, was in der jungen Seele vorgeht, soll uns sein Gebaren doch sein, und soweit es förderlich ist, sollen wir auf sein Begehren doch eingehen.

Das also und nichts anderes ist die Aufgabe: die keimende Individualität zu pflegen und zu entwickeln. Wie wir dies ausführen können, gibt Ahrens ebenso klar und einfach an wie das zugrunde liegende Prinzip. 'Fast ein jeder der für das Universitätsstudium geeigneten Schüler ist geeignet und geneigt, in irgend einem Fache sich über das niedere Gebiet des Normalstandpunkts zu erheben, nicht wenige in mehreren, einzelne vorzüglich begabte in allen. Es ist notwendig ihnen die Gelegenheit zu dieser höheren Ausbildung zu geben, zumal da sie sonst aus Mangel an genügender Beschäftigung erschlaffen würden. Dadurch ist die Einrichtung von Selekta-Lektionen geboten, welche auch in der erwähnten Instruktion empfohlen, aber kaum irgendwo zu dauernder Ausführung gekommen ist. Ich wünsche dieselbe auch in einem weiteren Umfange als dem von der Instruktion bezeichneten, welcher nur das Griechische und die Mathematik umfaßt, nämlich 1. in der Religion, 2. im Deutschen, 3. im Lateinischen, 4. im Griechischen, 5. in den neueren Sprachen, 6. in der Geschichte, endlich 7. in der Mathematik und Physik.'

Wenn man diese Worte liest, so staunt man, daß nicht jeder, der die Bewegungsfreiheit fördern möchte, von selbst auf dieselben Gedanken kommt; so einfach, so selbstverständlich ist die Schlußfolgerung darin. Man mag Auskunftsmittel ersinnen, soviel man will: das Natürliche bleibt immer, den Schülern in allen Bildungsfächern eine höhere, über den gewöhnlichen Unterricht hinausgehende Unterweisung anzubieten. Und wenn man dies will: wie soll es anders geschehen als durch besondere Stunden in jedem Fach neben dem gewöhnlichen Unterricht? Höchstens könnte man zweifeln, ob Ahrens' Vorschläge schon alle möglichen Richtungen der individuellen Neigung genügend umfassen; namentlich fehlt wohl noch ein Gebiet: das der bildenden Kunst, für welches man ebenfalls eine Selekta im Anschluß an den Zeichenunterricht fordern könnte. Aber mögen auch solche oder andere Wünsche noch überbleiben: jedenfalls gehen Ahrens' Vorschläge wirklich darauf hinaus, den einzelnen Persönlichkeiten gerecht zu werden, während Versuche wie der Strasburger in Wahrheit nur die Hauptarten der modernen Bildung, nicht aber die viel mannigfaltigeren Richtungen der persönlichen Begabung voneinander scheiden.

Je besser es nun gelingt, durch solche Selektalektionen das persönliche Interesse der Schüler zu gewinnen, desto stärker werden noch einige andere Vorzüge dieser Einrichtung hervortreten. Vor allem wird die Freudigkeit der Arbeit wachsen, da die eigenen Wünsche der Schüler mit den Anforderungen der Schule sich decken. Da ferner die Hauptneigung auf den besten Teil der Begabung gerichtet zu sein pflegt, so wird es durch den Selektaunterricht auch möglich die Begabten unter den Schülern ihren Kräften entsprechend zu för-

dern. Dadurch wird aber ein unberechenbarer nationaler Gewinn erzielt; denn für die Gesamtheit ist vor allem die Ausbildung der Talente von Bedeutung, nicht die Züchtung einer Masse von Mittelgut. Auf dieses aber muß der Massenunterricht stets zugeschnitten sein; die hervorragend Begabten können ohne Begründung besonderer Schulen für sie (nach Petzoldts Vorschlage) nur durch Selektalektionen zu ihrem Rechte kommen. Dieser Gewinn wird noch größer dadurch, daß der individualisierende Unterricht der Selekta die Schüler auch für die Universität besser vorbereiten wird als der gewöhnliche Klassenunterricht. Die Hauptneigung bestimmt ja in der Regel das Studienfach (und sollte es immer bestimmen), das die Schüler nachher wählen. Wenn nun der Unterricht in der Richtung der Hauptneigung über das bisher für alle gültige Normalmaß weiter geführt wird, so wird die Vorbildung für das Spezialstudium, das sich an die Schule anschließen soll, eingehender und tiefer. So leistet die Selekta nach Ahrens' Vorschlägen auch, was Ziller als einen Hauptvorteil seiner Nebenklassen betrachtet, sie ist aber vor Übertreibung in dieser Richtung besser gesichert, weil sie nicht 'Elemente der Fachwissenschaften' überliefern will wie Zillers Nebenklassen, sondern im Rahmen der Allgemeinbildung bleibt. Tut sie dies wirklich, so kann sie einerseits das Gymnasium von dem Vorwurf befreien, daß es für einen Teil der Fachstudien auf der Hochschule nicht genügend vorbereite, und doch anderseits dem Bedenken entgehen, daß sie durch vorzeitige Befriedigung das Interesse an den Hochschulstudien lähme. Vielmehr wird sie, wie Ziller sagt, nicht eine Überzeugung überliefern, sondern ein erwartungsvolles Verlangen danach wecken, nicht Sättigung, sondern Hunger nach Wissen und Verständnis erzeugen. Sie wird aber noch auf eine andere Weise die Hochschulstudien wirksam vorbereiten können. Denn die freiere Lehrweise, die für sie natürlich und notwendig ist, wird die Schüler gewöhnen, nicht immer nur nach der Vorschrift zu arbeiten, sondern sich selbst Ziele und Wege der Arbeit zu suchen, ohne daß ihnen doch die Leitung durch einen älteren Mann ganz fehlte. Auf diesem Wege werden sie befähigt werden, sich besser als bisher in die fast schrankenlose Selbständigkeit, welche das Hochschulstudium verlangt, zu finden. Endlich — *last, not least* — wird durch Hinzufügung von Selektalektionen der höhere Schulunterricht sittlich wertvoller werden. Denn alles, was frei aus dem Innern hervorquillt, aller eigne Entschluß, alles freie Streben, alle selbständige Hingabe steht sittlich unendlich viel höher als toter Gehorsam und erzwungene Gesetzlichkeit, und dem Volke, welches an freier Sittlichkeit den anderen überlegen ist, wird der Sieg ein treuer Gefährte sein.

Vielleicht genügen die vorstehenden Andeutungen, um die Überzeugung zu wecken, daß die Einrichtung von Selekten nach dem Vorschlage von Ahrens des Versuches wert wäre; aber sie beseitigen die zweifelnden Fragen nicht, wie denn diese verwirrende Vielgestaltigkeit des Unterrichts der Oberstufe ohne vollständige Auflösung der Einheit desselben möglich sei, und wie eine Selekta mit so vielen Abteilungen auch nur äußerlich organisiert werden könne.

Zur Beruhigung bemerke ich zunächst, daß wohl niemals alle Abteilungen

der Selekta zugleich vorhanden sein werden. Ich habe seit langer Zeit, soviel es innerhalb der bisherigen Einrichtungen möglich ist, den deutschen Unterricht in Prima dazu benutzt, die besonderen Neigungen der einzelnen Schüler zu pflegen. Schon die freien Vorträge geben dazu manche Gelegenheit, vor allem aber war es mir gestattet, den Schülern von Zeit zu Zeit die freie Wahl eines Aufsatzthemas zu erlauben. Auf diese Weise habe ich die besten Aufsatzleistungen erzielt, die ich überhaupt erreicht habe, und zugleich die häufigeren individuellen Neigungen der Primaner kennen gelernt. Mehrfach habe ich ferner einer Anzahl von Schülern über literarische oder auch geschichtlich-soziale Gegenstände Vorträge gehalten und im laufenden Schuljahre zum erstenmale allen Unterprimanern für die ganze Dauer des Primakursus besonderen Unterricht in den drei Lehrfächern angeboten, die ich augenblicklich in Prima habe: im Deutschen, Griechischen und in der Geschichte. Durch alles dieses hat sich mir allmählich herausgestellt, daß fast in jedem Jahrgang eine Selekta für Geschichte (besonders Kunstgeschichte), für deutsche Literatur und Dichtung, für Naturwissenschaften (Zoologie, Physik, selten Botanik), häufig auch für Philosophie und Religion — ich habe mehrere Jahre philosophische Leseabende halten können, die von 6—8 Oberprimanern besucht waren — eingerichtet werden kann, und daß auch ein besonderes Interesse für das Griechische trotz der Agitation, die sich gegen dieses überflüssigste der Gymnasialfächer fortwährend richtet, durchaus nicht fehlt. Insbesondere haben sich in der diesjährigen Unterprima von 27 Schülern 13 (also fast die Hälfte) zu einem wöchentlich einmal stattfindenden Sonderunterricht in Geschichte oder im Griechischen gemeldet, von denen freilich einer, weil ihn der übrige Unterricht noch zu sehr anstrengt, wieder zurücktreten mußte. Die übrigen zwölf arbeiten regelmäßig (fünf im geschichtlichen, sieben im griechischen Sonderunterricht), obwohl ihnen sonst nicht die geringste Erleichterung gewährt werden kann, und fangen bereits an, in die freiere Form des Unterrichts sich zu finden und mit eigenen Gedanken hervorzutreten. So folgt aus meinen Erfahrungen einerseits, daß selbst für Anstrengungen über das jetzt in der Prima geforderte Arbeitsmaß hinaus ein großer Teil der Schüler Lust und Kraft hat, daß es also sicher nicht vergeblich sein würde, wenn man Selektalektionen nach Ahrens' Vorschlage anböte. Anderseits vermute ich, daß manche Lehrgegenstände, namentlich Religion, Mathematik, neuere Sprachen und Latein, weniger häufig besonderen Unterricht erfordern würden. Ich würde also zwar viele Selekten in Aussicht nehmen: 1. für Religion und Philosophie, 2. für deutsche Sprache und Literatur, 3. für die klassischen Sprachen, 4. für die neueren Sprachen, 5. für Geschichte (besonders Kunstgeschichte), 6. für Mathematik, 7. für Naturwissenschaften, 8. für bildende Kunst. Aber ich würde diese große Anzahl keineswegs für bindend halten, sondern den Umständen die Entscheidung überlassen, wie viele davon in Tätigkeit treten sollen.

Was nun die Lehrweise und den Lehrplan in diesen Selekten betrifft, so können dafür nur die allerallgemeinsten Gesichtspunkte festgestellt werden. Denn wenn sie die ersehnten Früchte wirklich tragen sollen, so kommt alles

darauf an, daß der lebendigen Wechselwirkung der Persönlichkeiten der Schüler untereinander und mit dem Lehrer keine hemmenden Schranken gesetzt werden. Um Gottes willen also keinen Normallehrplan für den Selektaunterricht! Jeder Lehrer muß sich seinen Plan selbst machen, wie er seiner Eigenart entspricht, und doch jedes Jahr verschieden. Denn er muß sich auch nach den Wünschen und den geistigen Bedürfnissen seiner Schüler und nach ihrer bisherigen Privatlektüre, die er bei Beginn des Unterrichts von ihnen erfragen wird, ferner nach der augenblicklichen Gestaltung und dem Stande des gewöhnlichen Unterrichts und noch nach manchem anderen richten. Von dem allgemeinen Ziel seines Unterrichts muß er ein unverrückbar festes, von den Wegen dahin aber ein sehr freies Bewußtsein haben. Es gilt für ihn, dem Stoffe nach den Klassenunterricht zu ergänzen, aber nicht, um totes Wissen zu häufen, sondern um Zusammenhang und Leben in die bisher vielfach vereinzelten Kenntnisse zu bringen, um ihnen das Mechanische, Gedächtnismäßige möglichst zu nehmen, sie in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern denkend gleichsam neu zu schaffen und so als lebendig wirkende Teile in den Organismus ihres geistigen Lebens einzufügen.

Mehr über die Lehrweise und den Lehrplan zu sagen, scheint mir weder möglich noch ersprießlich zu sein. Damit ich aber doch ein Beispiel gebe, wie man es vielleicht machen könnte, will ich mitteilen, was ich in dem seit einem Vierteljahre begonnenen Sonderunterricht, von dem ich eben sprach, zu tun beabsichtige. In den Geschichtsstunden will ich nach dem Wunsche der Schüler deutsche Kulturgeschichte (Urzeit und Mittelalter im ersten, neuere Zeit im zweiten Jahre) durchnehmen. Von vorn herein sind die Schüler dabei mittätig gewesen, indem sie aus von ihnen gelesenen Büchern, z. B. Freytags Bildern, referierten. Ich halte solche Referate für sehr wichtig, weil sie dabei lernen, ein Buch genau und mit steter Herausstellung der Hauptgedanken und des Gedankenganges zu lesen. Jetzt — nach Schluß des ersten Vierteljahrs — können bereits zusammenfassende Überlegungen über den behandelten Stoff und z. B. Vergleiche des wirklich Gewesenen mit historischen Dichtungen wie Freytags Ingo zu den Referaten hinzukommen. Einer der Selektaner hat mich schon um die Erlaubnis gebeten, eine eigene Meinung über das bisher Vorgekommene vorzutragen.

Noch entschiedener tritt die Eigenart des Selektaunterrichts in meiner griechischen Abteilung hervor. Ich habe angefangen mit den Schülern die Auswahl griechischer Lyriker von Alfred Biese zu lesen, und zwar zunächst die Elegiker. Später will ich eine Auswahl aus Theokrits Idyllen und im zweiten Jahre in der Klasse nicht gelesene Dramen des Sophokles, zuletzt vielleicht die Äschyleische Trilogie hinzunehmen. Zugleich aber habe ich begonnen das grammatische Wissen der Schüler, das nicht bloß lückenhaft, sondern auch sehr mechanisch ist, unter Zuhilfenahme der leichter verständlichen Ergebnisse der modernen Sprachforschung zu beleben und zu vertiefen. Wie anziehend diese Art des grammatischen Betriebes auf begabtere Schüler wirkt, sah ich sofort. Mehrere hatten sich entweder das 'Elementarbuch aus Homer' von Agahd nach der Ahrensschen Methode, die in unserer Anstalt seit zwei Jahren wieder ein-

geführt ist, oder meine 'Homerische Formenlehre' angesehafft, und es hatte sich ihre eigene Arbeit schon darauf gerichtet. Einer von diesen hat mir bereits einen Vortrag über den griechischen Akzent nach den betreffenden Paragraphen der Formenlehre gehalten, in dem er durchaus gutes Verständnis zeigte, ohne von mir auch nur im geringsten unterstützt zu sein. Selbstverständlich wirken die Schüler bei der Besprechung der Lektüre stets selbsttätig mit, und im zweiten Quartal werden sie Aufgaben wie etwa 'Die Arten der griechischen Elegie, charakterisiert nach Beispielen aus Bieses Auswahl' oder 'Tyrtäus, Mimnermus, Solon — drei Charakteristiken aus der Geschichte der griechischen Elegie' ohne Unterstützung von mir bearbeiten können.

Das ist die Absicht, die mich jetzt — bei meinem ersten derartigen Versuche — erfüllt, und der Eindruck, den ich von den ersten Monaten meines Sonderunterrichts habe. Andere werden es anders machen, und es wäre meiner Meinung nach ein großes Verdienst unserer Behörden, wenn sie den Lehrern, die Lust und Zeit zu ähnlichen Versuchen haben, vertrauensvoll die Ausgestaltung im einzelnen überließen, auch auf die Gefahr hin, daß gelegentlich einmal ein Versuch mißlingt. Das Gute wird ja selten ohne Kampf gewonnen, und der Weg zur Wahrheit führt durch den Irrtum. Ehrliche, aufopferungsvolle Arbeit aber bleibt auch dann nicht ohne Wirkung, wenn sie nicht in jeder Beziehung fehlerfrei geleitet wird. Darum also: keinen Normallehrplan für die Selekta, überhaupt keine beengenden und zwingenden Vorschriften von oben! Wohl aber die Eröffnung von Möglichkeiten, damit 'an den Stellen, wo es auf praktische Ausführung ankommt, Selbständigkeit und Eigenart sich entfalten können'! Vor allem Gewährung einiger Freiheiten in der Gestaltung des Lehrplans der Prima und in der Reifeprüfungsordnung, damit die Selektaner Zeit bekommen zu arbeiten und Gelegenheit die Früchte ihrer Arbeit zu zeigen und zu genießen.

Schon Ahrens dachte daran, die Selektaner von einem Teil des gewöhnlichen Unterrichts zu befreien, obwohl es eine Überbürdungsfrage damals noch nicht gab. Jetzt werden wir noch viel weniger ohne Erleichterung an anderer Stelle auskommen können, wenn wir von den Selektanern wirklich nennenswerte Mehrleistungen in ihrem Lieblingsfache verlangen wollen. Ahrens gibt leider nicht an, welche von den gewöhnlichen Lehrstunden er eventuell erlassen würde; ich glaube, daß in der Prima das Lateinische außer der Lektüre des Horaz und vielleicht auch des Tacitus für die Selektaner wegfallen könnte. Denn der Hauptsegen des lateinischen Unterrichts liegt in der strammen grammatischen Schulung auf der Unter- und Mittelstufe, in der Prima kommt von wertvollem Neuen fast nur Horaz und Tacitus hinzu. Ahrens weist mit Recht darauf hin, daß in der Reifeprüfung kaum mehr gefordert werde als der am Schluß der Obersekunda erreichte Stand des Wissens und Könnens, wie denn auch die vorgelegten Schriftsteller meist die in dieser Klasse gelesenen seien. Diese Bemerkung gilt im allgemeinen noch heute; die lateinische Grammatik wird in Obersekunda im wesentlichen abgeschlossen, und der Hauptschriftsteller der Sekunda, Livius, wird in der Reifeprüfung neben Horaz am häufigsten vor-

gelegt. Außerdem ist aber der Wert des Lateinischen seit Ahrens' Zeit noch erheblich zurückgegangen. Der lateinische Aufsatz und das Lateinsprechen sind aus dem Gymnasium verschwunden, und die Wissenschaft hat gezeigt, daß der Geist der Antike nur in der griechischen Literatur und Bildung rein und ursprünglich fließt. Für die Vorbereitung zum Universitätsstudium kann das Lateinische seit der letzten Neuordnung des Berechtigungswesens wenigstens in Preußen nicht mehr als wesentlich betrachtet werden. So wird es also nicht zu viel geopfert sein, wenn man Schülern, die in einem anderen Fache wesentlich mehr leisten, als die Lehrpläne fordern, in den letzten beiden Schuljahren das Lateinische mit Ausnahme des Horaz und vielleicht auch des Tacitus erläßt. Ja, in einigen besonderen Fällen möchte ich noch einen Schritt weiter gehen. Für die Aufnahme in die Selekta zerfallen nämlich die Schüler in drei Gruppen. Die erste wird von allen denen gebildet, deren Individualität nicht stark genug oder noch zu unentwickelt ist, um ausgeprägte Spezialneigungen zu erzeugen. Manche von diesen sind fleißige, zuweilen rührend fleißige Schüler, die dadurch oft sogar gute Leistungen erzielen; andere sind befriedigendes Mittelgut mit durchgehender Normalnummer; zuletzt gehören hierher die sich nirgends auszeichnenden, wohl aber hier und da mangelhaften Schüler, die vielleicht besser noch nicht in die Prima versetzt wären. Diese alle sind von der Selekta fernzuhalten, höchstens könnte man ihnen bei günstiger Entwicklung während des Primakurses nachträglich den Eintritt gestatten. Dagegen sind die beiden anderen Schülergruppen zur sofortigen Aufnahme in die Selekta geeignet, obwohl sie untereinander sehr verschieden sind. Die einen leisten gern und leicht in allen Fächern Normales oder mehr, betreiben aber ein oder einige Fächer mit besonderer Vorliebe. Solchen gut und vielseitig begabten Schülern wird man beim Eintritt in eine Selekta nur deshalb einen Teil des gewöhnlichen Unterrichts erlassen, damit sie nicht überbürdet werden. Neben ihnen gibt es jedoch eine Anzahl gut, aber einseitig begabter oder doch einseitig interessierter Schüler, die gern und mit gutem Erfolg für ein oder einige Fächer arbeiten, denen andere Fächer aber so schwer fallen oder so langweilig sind, daß ihnen die Arbeit dafür geradezu zur Qual wird. Bisweilen sind solche Einseitigkeiten fast überraschend. So habe ich bereits mehrere Schüler unterrichtet, die mit großem Eifer und Erfolg die Naturwissenschaften trieben, aber in der Mathematik nie auch nur die Normalnummer erzielen konnten. Einer von diesen lieferte mir unter anderen als freiwilligen Aufsatz einen mit gutem Verständnis gearbeiteten Auszug aus Wundts Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele (1. Aufl.) und wurde nachher Universitätsprofessor. Häufiger kommt es vor, daß ein Schüler entweder für die Mathematik oder für die schwereren Fremdsprachen wie das Griechische so wenig Begabung hat, daß es für ihn gleichsam eine Erlösung wäre, wenn er davon befreit werden könnte. In solchen Fällen die Weiterarbeit zu erzwingen, hat für die Bildung sehr geringen Wert und ist für die Charakterentwicklung nicht ungefährlich; es ist deshalb richtig solchen einseitig begabten Schülern das für sie ungeeignete Lehrfach in der Prima ganz zu erlassen und dafür in

einem anderen Fach um so mehr von ihnen zu verlangen. Freilich darf, wie mir scheint, diese Freiheit nicht ohne wesentliche Einschränkung gewährt werden. Denn die Ausbildung in der Religion, dem Deutschen, der Physik und der Geschichte bis zu der in den Lehrplänen geforderten Höhe gehört so notwendig zur Allgemeinbildung, daß diese Fächer eine Verkürzung nicht erleiden dürfen. Ebensowenig darf den neueren Sprachen von dem ihnen gewährten Raum im Lehrplan des Gymnasiums noch etwas genommen werden, weil sie sonst im ganzen zu geringe Pflege finden würden. Es bleiben also nur drei Lehrfächer: das Lateinische, das Griechische und die Mathematik, von denen meiner Meinung nach einzelnen einseitig begabten Schülern bei ihrem Eintritt in eine Selekta eines ganz erlassen werden könnte. Dies wird auch fast ausnahmslos genügen; denn nur bei diesen drei Fächern pflegt es vorzukommen, daß sie einem sonst gut begabten Schüler zur Qual werden.

Gewährt nun aber der Staat diese Freiheit, so ergeben sich daraus auch einige Rückwirkungen auf die Reifeprüfung. Von denjenigen Selektanern, welche während des Primakursus von einem Lehrfach ganz befreit waren, darf darin keine Prüfung verlangt werden, und den übrigen Selektanern muß im Lateinischen die schriftliche Prüfung erlassen, die mündliche auf Horaz (und Tacitus) beschränkt werden.

Wem diese Abweichungen vom Normallehrplan und von der Prüfungsordnung zu bedeutend scheinen, den möchte ich an folgendes erinnern. Erstens sind meine Vorschläge nur eine konsequente Weiterentwicklung des Grundsatzes der Kompensation. Schon jetzt ist es üblich, innerhalb des geltenden Lehrplans durch Mehrleistungen in einem Fach Minderleistungen in einem anderen auszugleichen. Dem entsprechend würde nach meinem Vorschlage der Ausfall eines ganzen Lehrfaches in den beiden letzten Unterrichtsjahren durch erheblich über die Forderungen der Lehrpläne hinausgehende Leistungen in einem anderen ersetzt werden. Zweitens ist durch die letzte Neuordnung des Berechtigungswesens die Oberrealschule als Vorbereitungsanstalt für die Universität dem Gymnasium gleichgestellt, also eine Schulart, der zwei ganze Lehrfächer des Gymnasiums in allen Klassen fehlen. Wenn ich also vorschlage, daß einigen Gymnasiasten in einem Lehrfach die beiden letzten Schuljahre erlassen werden mögen, so werden diese doch im ganzen noch immer eine umfassendere Vorbildung zur Universität mitbringen als die Oberrealschüler. Endlich drittens — und das scheint mir die Hauptsache —: der Unterricht der Prima außerhalb der Selekta gewinnt offenbar durch die vorgeschlagenen Befreiungen. Denn im Lateinischen, Griechischen und in der Mathematik werden die schlechtesten Schüler dispensiert, soweit sie einer Selekta angehören, während in allen Fächern, für die Selekten in Tätigkeit sind, die besten weiter als sonst gefördert werden, ohne aus dem gemeinsamen Unterricht mit den anderen Schülern auszuscheiden. In allen diesen Lehrfächern gibt es also eine Anzahl besonders tüchtiger Schüler; wie stark dadurch die übrigen angespornt werden, weiß jeder, der die Schule kennt. Nur das Lateinische ist in einer weniger glücklichen Lage, weil die meisten Selek-

taner nur an der Lektüre des Horaz (und des Tacitus) teilnehmen. Immerhin scheiden auch hier die schlechtesten Schüler zum Teil aus, und die Gesamtzahl der am gewöhnlichen Unterricht beteiligten Schüler wird so gering, daß wahrscheinlich auch diese besser als sonst gefördert werden können. Nehme ich hinzu, daß das bloße Vorhandensein einer Einrichtung wie die Selekta den Gesamtgeist der Prima günstig beeinflussen, insbesondere auch in den zunächst ausgeschlossenen Schülern den Ehrgeiz nachträglich noch aufgenommen zu werden anregen wird, so komme ich wie Ahrens zu dem Schlusse, daß die Selektalektionen zu den besten Mitteln gehören, um den Erfolg des Primaunterrichts überhaupt zu heben.

Doch es kommt nicht allein darauf an, die Selektaner genügend zu entlasten, sondern auch ihnen Gelegenheit dazu zu geben, daß sie ihre Erfolge zeigen und verwerten können. Ich würde daher noch folgende Zusätze zur Reifeprüfungsordnung vorschlagen. Erstens: dem Vorzeugnis der Selektaner wird in den betreffenden Fächern ein besonderes Zeugnis über ihre Leistungen in der Selekta beigefügt. Dieses muß bei der Prüfung hoch bewertet werden, weil der Lehrer der Selekta infolge seines näheren persönlichen Verkehrs mit den Selektanern sicherer als der Fachlehrer im gewöhnlichen Unterricht über die Reife der Schüler urteilen kann. Aus demselben Grunde sind die schriftlichen Aufsätze, welche in der Selekta angefertigt sind, wertvoller für die Reifeprüfung als die gewöhnlichen deutschen Aufsätze. Ich würde deshalb zweitens empfehlen, die letzten beiden derartigen Arbeiten mit den schriftlichen Reifeprüfungsarbeiten in der Kommission zirkulieren zu lassen und dem Urteile über die Reife mit zugrunde zu legen. Vielleicht empfiehlt es sich drittens, die Selektaner im Laufe des Oberprimakurses noch eine besondere größere Arbeit aus ihrem Lieblingsgebiete machen zu lassen, wenn sie es selbst wünschen (eine 'Valediktionsarbeit'); diese Arbeit würde ich ebenfalls mit zirkulieren lassen und über ihren Ausfall einen Vermerk dem Reifezeugnis beifügen. Ich halte sie für weit wertvoller für die Beurteilung der Reife als den üblichen Klausuraufsatz, dessen Ausfall von so vielen Zufälligkeiten abhängt.

So fügt sich, wie mir scheint, alles aufs beste. Der Gang und die Einheit des gewöhnlichen Unterrichts kann durch eine Selekta nach Ahrens' Vorschlägen nicht gestört werden; denn sie geht nur ergänzend neben ihm her. Im Gegenteil: eine solche Selekta wird, wie gezeigt ist, den Gesamtgeist der Prima heben und in allen Fächern, für die sie gerade in Tätigkeit ist, den Unterricht beleben und fördern. Ihre Beweglichkeit und Vielgestaltigkeit aber, die auf den ersten Blick als ein Mangel erscheinen könnte, ist in Wahrheit ein Vorzug. Denn da sie jedem Schüler möglich macht, seinem Lieblingsfache die Hauptarbeit zuzuwenden, macht sie den Anfang zu einer Konzentration des geistigen Lebens, die später der Beruf vollendet. Die übrigen Unterrichtsfächer werden dem Selektaner nicht wertlos, aber er bezieht ihren Inhalt nun unwillkürlich auf seine Hauptarbeit, so wie später alle geistige Tätigkeit im Berufe einen festen Mittelpunkt erhält. Außerdem läßt sich nur nach Ahrens' Vorschlägen die Pflege aller Individualitäten erreichen, selbst derjenigen, die für

einen Sonderunterricht noch nicht reif sind. Auch der Verschiedenheit der Lehrerkollegien fügt sich die Ahrenssche Selekta leicht. Denn da jede Abteilung ganz selbständig von den übrigen ist, kann man Abteilungen, für die gerade keine Lehrkraft vorhanden ist, ohne Schaden für die übrigen einfach weglassen. Es ist dann freilich möglich, daß man nicht alle berechtigten Wünsche der Schüler befriedigen kann, aber es liegt darin doch kein Grund die Einrichtung überhaupt zurückzuweisen oder abzuschaffen.

Ebenso leicht wie die Verbindung mit dem gewöhnlichen Unterricht regelt sich nun endlich die äußere Einrichtung der Selekten selbst. Alle Schüler werden beim Eintritt in die I^b gefragt, ob sie in eine Selekta eintreten wollen und in welche. In der Regel wird man ihrem Wunsche folgen können, doch muß die Schule natürlich auch das Recht haben, unverständige Bitten abzulehnen. Unter Umständen wird man auch gestatten können, daß ein Schüler in zwei Selekten eintritt. So wäre die Teilnahme an der religiös-philosophischen Selekta neben der an jeder anderen Abteilung förderlich; neben der naturwissenschaftlichen könnte die mathematische Selekta für die Eigenart des einen oder anderen Schülers nützlich sein usw. Den Unterricht in der Selekta würde ich für jede Abteilung wöchentlich zweistündig machen, und zwar so, daß die beiden Stunden zusammengelegt und am Nachmittag oder Abend gegeben würden. Die Schüler müßten sich nach Anweisung des Lehrers vorbereiten, zugleich aber stets die Erlaubnis haben, nach vorangehender Besprechung mit dem Lehrer freiwillige Arbeiten einzureichen oder eigene Gedanken mündlich vorzutragen. Jedes Vierteljahr müßten sie eine schriftliche Hausarbeit liefern, die der Lehrer zu korrigieren hätte; dafür könnte ihnen jedesmal einer der gewöhnlichen deutschen Aufsätze erlassen werden. Da also dieser Unterricht auch dem Lehrer viel Arbeit machen wird und jede Abteilung der Selekta natürlich in zwei getrennt zu unterrichtende Kurse (für I^b und für I^a) zerfällt, wird in der Regel jeder Lehrer nur eine Abteilung der Selekta leiten können. Am besten übernehmen die Lehrer der Prima jeder für sein Fach die entsprechende Selekta.

Außerdem möchte ich zu der äußeren Einrichtung der Selekten nur noch eines bemerken. Ich habe schon öfter die Erfahrung gemacht und mache sie auch in diesem Jahre wieder, daß die Schüler einige Zeit brauchen, bis sie sich an eine freiere Form des Unterrichts gewöhnen. Ich möchte deshalb raten, daß man das erste Halbjahr der I^b als eine Art Probezeit betrachten möge. Man lasse die Dispensationen vom gewöhnlichen Unterricht während dieser Zeit noch nicht eintreten[1]), nehme dementsprechend auch die Arbeitskraft der Selektaner noch nicht stark in Anspruch, sondern gewöhne sie nur allmählich an die neue Arbeitsweise. Damit wäre der Vorteil gewonnen, daß man auch den übrigen Schülern der Prima bis zum Ablauf dieser Zeit den nachträglichen Eintritt in die Selekta noch offen halten könnte.

[1]) Wenn man die Tacituslektüre für alle Selektaner beibehalten möchte, könnte man sie also in diese Zeit legen.

IST ES RICHTIG, DIE HILFE DER ÄLTEREN SCHÜLER IN ANSPRUCH ZU NEHMEN ZUR ERZIEHUNG IHRER JÜNGEREN KAMERADEN?

Von Gustav Marseille

In der Februarnummer der Monatschrift von Köpke und Matthias erschien ein Aufsatz von Dr. Borbein mit der Überschrift: 'Was können Alumnate für die Erziehung der Schüler unserer höheren Lehranstalten leisten?'[1]) In der sehr dankenswerten Untersuchung kommt Dr. Borbein auch auf die Tatsache zu sprechen, daß in den meisten Alumnaten der Brauch herrscht, die älteren Schüler heranzuziehen, um Hilfe zu leisten in der Erziehung ihrer jüngeren Kameraden, und er unterzieht diesen Brauch einer sehr abfälligen Kritik. Ich halte die Kritik für sehr einseitig und möchte bei der allgemeineren Bedeutung der Sache nicht, daß sie ohne Widerspruch bliebe. Es sei mir daher gestattet, hier eine kurze Untersuchung über diese Frage anzustellen.

Zunächst möchte ich darauf hinweisen, daß die Idee, die älteren Schüler als Helfer heranzuziehen in der Erziehung der jüngeren, durchaus nicht von England stammt, wie man wohl behauptet hat, sei es um sie zu empfehlen, sei es um sie zu diskreditieren. Wir finden sie in Deutschland bereits bei Trotzendorf, und zwar gleich in einer außerordentlich entwickelten Form. Bei ihm haben wir ganz rein ausgesprochen die Idee vom Schülerstaat. Die Form war wunderlich, aber sie entsprach der Altertumsromantik des Humanismus, war also ganz zeitgemäß. Daß sich in der wunderlichen Form eine vortreffliche, sehr brauchbare Idee verbarg, hat Trotzendorf durch die Praxis glänzend bewiesen. Aber die Idee konnte nicht Wurzel schlagen wegen der Ungunst der Zeitverhältnisse, und die Zeit nach dem Dreißigjährigen Krieg nun gar verbreitete eine politische Denkweise, die der Aufnahme und Verbreitung einer so liberalen Idee absolut abgeneigt war. In England dagegen, wo die politische Entwicklung darauf hinauslief, dem Individuum in jedem Stand und in jedem Alter die größtmögliche Freiheit zu gewähren, hat sich die Idee tief eingewurzelt, und sie bildet nun, besonders seit Dr. Arnold von Rugby die groben Wucherungen beseitigt hat, einen sehr wichtigen Faktor in der englischen Schulerziehung. Die Aufgabe der *prefects* (*prepositors*, *monitors*) ist kurz gesagt die, darauf zu sehen, daß alles ordentlich hergeht, in den Schlafsälen, im Speisesaal, in den Arbeitszimmern, auf den Spielplätzen usw.; wo

[1]) Vgl. dazu auch Neue Jahrbücher Jahrgang 1906 II 61

immer es nötig ist, treten sie an die Stelle des abwesenden Lehrers. Arnold hielt selbst soviel von der Hilfe der älteren Schüler, daß er emphatisch erklärte, er würde die Verantwortung seiner Stellung als Leiter von Rugby keinen Augenblick länger tragen und sein Amt sofort niederlegen, wenn man ihm diese Hilfe entzöge. In England gibt es heute absolut keine Alumnate ohne Präfekten, und ich wüßte kaum einen Direktor oder Lehrer, der nicht von der Notwendigkeit der Einrichtung überzeugt wäre. Ja auch die offenen Schulen haben z. Z. dies System adoptiert. Es scheint mir sicher: wo wir Alumnate haben, wo auch immer zwanzig oder mehr Jungen zusammen erzogen werden, werden wir ohne merklichen Nachteil nicht davon absehen können, die älteren Schüler zur Erziehung der jüngeren mit heranzuziehen. Das Bedenkliche, was die Einrichtung hat, liegt auf der Hand und ist von Dr. Borbein mit großem Nachdruck hervorgehoben worden. Das Gute, was sie hat, tritt nicht so leicht in die Erscheinung. Und doch ist viel Gutes darin — kann wenigstens darin sein.

Jedermann wird geneigt sein *a priori* Dr. Borbein zuzustimmen, wenn er sagt, es sei besser, wenn die Knaben von reifen Menschen geleitet und erzogen würden als von halbreifen Jünglingen. Fatal ist nur, daß die Möglichkeit auf die Knaben unmittelbar einzuwirken für den Lehrer aus inneren Gründen sehr begrenzt ist. Es ist eine zweifellos unerfreuliche, aber trotzdem nicht wegzuleugnende Tatsache, daß wir weder als Lehrer, noch als Tutoren, noch als Eltern das Vertrauen unserer Kinder und Zöglinge in demselben Maße besitzen, wie es ihre Schul- und Spielkameraden haben. Wir wissen nur zu gut, daß gerade die Lehrer und Eltern, die sich am meisten des vollen Vertrauens ihrer Kinder und Zöglinge rühmen, am meisten von ihnen hintergangen werden. Die Würde eines Vaters oder Lehrers, so ungemein gesteigert noch in den Augen eines unerfahrenen Knaben, bildet ein unübersteigliches Hindernis, eine Scheidewand, die ganze Provinzen seines Fühlens und Denkens dem Lehrer und Vater verschlossen hält, zu welchen der Freund und Kamerad ungehinderten Zugang hat. Ich denke, das ist ein unbestreitbares psychologisches Faktum; von Erziehung wird eigentlich erst zu reden sein, wenn es gelingt, den Zugang in diese sorgsam abgesperrten Regionen zu bekommen. Das ist nach meiner Überzeugung nur möglich durch die Hilfe des älteren Kameraden; er ist noch jung genug, um das absolute Vertrauen seiner Kameraden zu haben, und doch alt genug, um zu begreifen, wohin es hinaus soll mit der Erziehung.

Besonders segensreich kann die Hilfe des älteren Schülers sein und ist sie tatsächlich auf dem Gebiete des sexuellen Lebens. Mir scheint zwar, als ob an den offenen Schulen die Anschauung die Oberhand hat, die in den Verfehlungen auf diesem Gebiet fast etwas Normales sieht, jedenfalls etwas, das die Schule nichts angeht, solange die Verfehlung das Geheimnis des einzelnen Schülers bleibt. Doch sind genug Lehrer da, die der furchtbaren Not steuern möchten, nur fehlt es ihnen an der rechten Handhabe. Und vor allem fehlt es ihnen an dem Wichtigsten: sie haben so gut wie gar keinen Einfluß auf das Milieu, in dem der Schüler lebt, und auf seine Lebensgewohnheiten. Er

kann seine Lebensbedingungen nicht ändern. Die offene Schule steht auf diesem Gebiete fast machtlos da; gerade auf diesem Gebiete hat sich der Glaube an die erziehende Macht des im Unterricht dargebotenen theoretischen Stoffes als ein trauriger Wahn erwiesen. Was kümmern sich die Triebe, die in dem Jungen wach werden, ohne daß er recht weiß, was in ihm vorgeht, um die Gedankenkomplexe, die ihm im Unterricht dargeboten werden! Es ist keine Frage, daß in dieser Beziehung die Alumnate weit günstiger gestellt sind, als die offenen Schulen. Sie haben die Möglichkeit, den Jungen in Lebensbedingungen hineinzustellen, die in hygienischer und moralischer Beziehung gesund sind; sie bestimmen die Ernährung, kontrollieren den Umgang, zwingen zu einer regelmäßigen Lebensführung und geben die Gelegenheit zu ausgiebigen körperlichen Übungen — könnten sie wenigstens geben. — Es ist kein Zweifel, daß jedes Alumnat, das auch nur etwas diese Chancen ausnutzt, jeder Großstadtschule überlegen ist, und es ist mir auch weiter kein Zweifel, daß ein Alumnat, in dem diese Chancen voll ausgenutzt werden, segensreicher wirken wird, als es die Familie im Durchschnitt kann. Unumgänglich notwendig ist aber hierbei die Mitwirkung älterer, zuverlässiger Schüler. Ihnen kann auf die Dauer schlechterdings nichts verborgen bleiben; durch ihre Beihilfe, manchmal durch sie allein, kann das Unheil im Keim erstickt werden. Daß das gelegentlich einmal ausarten kann in selbstgefällige oder gehässige Denunziation, muß zugegeben werden. Aber eine solche, immerhin doch seltene Entgleisung findet rasch ihre heilsame Korrektur durch den Cötus selbst, wenn nötig durch den Lehrer.

Tatsächlich kommt auch kein Lehrer und kein Direktor aus, selbst an einer öffentlichen Schule nicht, ohne beständig seine Zuflucht zu seinen älteren Schülern zu nehmen. Auch der Vorsteher des von Dr. Borbein so sehr empfohlenen Familienpensionates kann schlechterdings nicht ohne das fertig werden. Nun gut: dann kann ein prinzipielles Bedenken nicht mehr bestehen, dies mehr gelegentliche Vorgehen zu organisieren und daraus ein Instrument der Erziehung zu machen, das überall und von selbst wirkt. Nur auf diese Weise wird es zugleich möglich sein, den verhängnisvollen Korpsgeist zu brechen, der an unseren Schulen so häufig auch das zweifellos Böse in Schutz nimmt, oft genug nur deshalb, weil die Besseren sich nicht autorisiert fühlen und lieber schweigen, als den Vorwurf des Angebers auf sich zu laden. Jeder Lehrer weiß, wie schwierig es oft ist, diesem Korpsgeist richtig zu begegnen. Man kann Tragödien erleben, wenn er gewaltsam und ungeschickt gebrochen wird, mitunter auch Tragikomödien, wenn ihm unmäßige Konzessionen gemacht werden. Ein jedes solches Erlebnis zeigt immer wieder, wie groß die Kluft vielfach noch ist, die uns von unseren Schülern trennt, und wie nötig es ist, sie zu überbrücken. Korpsgeist ist gut und schön, aber der Lehrer müßte mit einbegriffen sein. Das Seniorensystem — ich will es der Kürze wegen so nennen — kann eine Brücke sein über die Kluft. — Aber wünscht man denn überall eine?

Auch das kann nicht bezweifelt werden, daß diese Einrichtung den Wünschen

und den Bedürfnissen der Schüler entspricht. Ich will nur etwas hervorheben: es ist oft beobachtet worden, wie groß die Neigung der älteren Schüler an den Alumnaten ist, den Mentor der jüngeren zu spielen, und daß diese Neigung, so edel sie im Anfang gewesen sein mag, mitunter doch eine Zärtlichkeit der Gesinnung auslöst, die bedenklich ist. Diese Tendenz gewaltsam zu unterdrücken, also in diesem Falle jeden Verkehr rigoros zu untersagen, wird das Übel in jeder Hinsicht nur vergrößern. Schüler, bei denen ein solches Verbot angezeigt ist, gehören überhaupt nicht auf ein Alumnat, sondern auf eine Besserungsanstalt, und bei den anderen erzeugt es eine Erbitterung ohnegleichen und öffnet ihnen ohne Not die Augen. Gibt man aber dieser natürlichen Neigung, den Mentor zu spielen, legale Formen, macht man aus der Neigung eine Verpflichtung, die als eine anerkannte Pflicht natürlich der Kontrolle offen liegt und eine Kontrolle ohne Beschämung verträgt, so kann man aus dieser Neigung den größten Segen gewinnen. Es kann für den jungen Mann nur von Nutzen sein, wenn er in dem letzten Jahr seiner Schullaufbahn die Dinge nicht nur von unten sieht, mit den Augen des Schülers, sondern in mancher Hinsicht auch von oben, mit den Augen des Erziehers. *Educando educatur.* Wenn ein Junge erzogen werden soll zu einem Manne, der Autorität ausüben soll, so muß der Anfang auf der Schule mit kleinen Dingen gemacht werden. Gewiß: der Primaner benimmt sich oft genug wie ein dummer Junge. Aber wenn man das Dumme-Jungentum als seinen normalen habitus ansieht, wie soll er herauskommen? Wir werden weiser tun, wenn wir auch die glänzendsten Beweise der tumpheit nur als Rückfälle betrachten. Wir haben doch auch einmal gelegentlich einen Rückfall in frühere Epochen. Oder haben wir nicht?

Freilich macht Dr. Borbein eine Bemerkung, die allem Streit ein Ende machen würde, wenn sie richtig wäre. Er sagt: 'Und nun stößt sein Auge zum erstenmal im Leben auf den denkbar größten sittlichen Widerspruch: diese neuen Erzieher, die zugleich seine Kameraden sind, begehen das meiste, was ihm verboten ist, selbst, und wenn ihnen Entdeckung droht, so tritt vor seinen Ohren und Augen die Lüge in ihr Recht, und was schlimmer ist, er muß mit ihnen täuschen; tut er es nicht, so gilt dies als Bruch der Kameradschaft, und er fiele der allgemeinen Verachtung seiner Mitschüler anheim. Die Vorgänge wiederholen sich Tag für Tag.'

Ich muß von vornherein sagen, daß ich mir nicht denken kann, daß es ein Alumnat gibt, an dem diese Zustände möglich wären, an dem also das Anstandsgefühl der Primaner so wenig entwickelt wäre, daß sie mit den ihrer Obhut Anvertrauten in einer solchen Halunkengemeinschaft lebten. Muß es denn notwendigerweise bei deutschen Jungen, wenn sie auf einen Haufen zusammenkommen, immer so sein, daß es zum Schlechten hingeht? Und wo wirklich auf einem Alumnat ein der Beschreibung ähnlicher Zustand existierte, da würde schuld daran der Umstand sein, daß die Ordnungen, in die die Alumnen eingefügt sind, zu eng sind, daß zuviel verboten ist, daß die Schüler sich überhaupt kaum bewegen können, ohne gegen den Schematismus der Alumnatsordnung zu verstoßen, oder daß sie sich gar direkt herausgefordert fühlen,

dagegen anzugehen. Dann wird gewiß der Tertianer seinen Senior genug Verbotenes tun sehen. Aber man glaube doch nur nicht, daß er dies tragisch nimmt, daß sein Auge wirklich hier auf den 'denkbar größten sittlichen Widerspruch' stößt. Solche Übertretungen einer vielleicht übermäßig strengen Schulordnung empfindet der Tertianer sicher nicht als einen sittlichen Verstoß; solchen Verstößen gehört am Ende gar noch seine Sympathie; sie stören sein sittliches Empfinden ganz und gar nicht; er findet aber mit absoluter Sicherheit heraus, wenn es sich um Übertretungen wirklicher sittlicher Gebote handelt. Vielleicht denkt Dr. Borbein vorzüglich daran, daß der Untere seinen Senior verbotene Übersetzungen gebrauchen sieht. Nun so gebe man doch endlich den vergeblichen Kampf mit den Übersetzungen auf. Was man nicht kontrollieren kann oder mag, soll man auch nicht verbieten. Man hebe doch das Verbot grundsätzlich auf, um die Gewissen wieder rein zu machen; man wird den Schaden besser bekämpfen, wenn man den Unterricht so einrichtet, daß der Gebrauch von Übersetzungen dem Schüler keinen Nutzen mehr bringt; dann wird der Gebrauch mit der Zeit von selbst verächtlich werden. Sonst wüßte ich mir in der Tat keinen Fall zu denken, bei dem der ältere Schüler seine Autorität einbüßen müßte dadurch, daß er grundsätzlich und täglich vor den Augen seiner Unteren irgend ein Gebot der Schule übertritt und dadurch wirklich einen schweren Anstoß gäbe. Man kann aber auch auf der anderen Seite behaupten, daß der Untere sich in gewissen sittlichen Verhältnissen viel leichter von seinem Oberen als von seinem Lehrer überzeugen läßt. Auf die Jugend wirkt am stärksten die Jugend. In vielen Fällen wird das Gebot des Oberen, der noch selbst unter das Gebot fällt und seine Last zu tragen hat, viel mehr überzeugende Kraft haben als das Gebot des Lehrers, der es handwerksmäßig ausübt, ohne seine Last zu tragen, ohne vielleicht auch nur innerlichen Anteil an der Sache zu nehmen. Gewiß wird hier und da ein Unterer seines Oberen mit 'Zorn und Bitterkeit' gedenken, aber vielleicht nicht häufiger, als er eines früheren Lehrers mit Zorn und Bitterkeit gedenkt.

Freilich räumt man ja indirekt den Senioren einen starken Einfluß auf die Gestaltung des Lebens des gesamten Coetus ein; aber vorhanden ist dieser Einfluß der älteren Schüler auf alle Fälle; man wird gut tun, ihn legitim zu machen dadurch, daß man ihn offen anerkennt. Nur so wird man ihn auch tatsächlich kontrollieren und zum Wohl des Ganzen nutzbar machen können. Wer ihn ignoriert, macht ihn damit zu einem um so mächtigeren Faktor. Es wird sicherlich auch nicht zum Unsegen gereichen, wenn man den Jungen etwas mehr Einfluß gönnt auf die Gestaltung des Lebens in einem Alumnat. Dann erst wird es ihnen eine zweite Heimat werden. Man rühmt so sehr und man rühmt mit Recht den großen erzieherischen Einfluß der englischen Alumnate; das ist sicherlich nicht — das muß endlich einmal gesagt werden — das Verdienst des englischen Lehrers, sondern das Verdienst des englischen Jungen. Das Beste an einem englischen Alumnat ist das, was die Jungen daran gemacht haben. Der Engländer hat absolut nicht das Temperament weder zum Lehrer noch zum Erzieher, aber er hat in hohem Grade die *reve-*

rentia puerorum. Das hat ihn immer davon abgehalten, beständig mit kleinlichen Maßregeln in das Leben der Knaben einzugreifen oder seine Gefühlswelt kommandieren zu wollen. Es ist wahr: an einigen großen englischen Alumnaten ist der Schüler dem Lehrer über den Kopf gewachsen. Doch ein preußischer Schulmeister braucht wahrhaftig in Jahrhunderten nicht zu fürchten, daß ihm der Junge über den Kopf wächst. Man traue doch unserer Jugend auch etwas von dem schöpferischen Geist der englischen zu und gewähre ihr die Freiheit, ihn zu betätigen.

Doch genug: ich meine, das Seniorensystem beruht auf einer guten psychologischen Grundlage, es ist kein elender Notbehelf, der durch den Betrieb unserer Großalumnate leider gefordert würde, sondern es ist, oder kann wenigstens sein, ein vortreffliches Instrument der Erziehung, das nur an Großalumnaten völlig ausgenutzt werden kann. Freilich ist es ein feines Instrument und erfordert eine leichte Hand. In diesen Dingen hängt sehr viel ab von dem Temperament des Lehrers, seinem Bildungsgang, seinen eigentümlichen Lebenserfahrungen, seinem Charakter, seinem Verständnis für die Natur und die Bedürfnisse eines Jungen. Viel auch davon, wie weit der Lehrer gewillt ist, sich seiner eigenen Jugend zu erinnern und der Erfahrungen, in denen sein sittliches Wachstum vor sich gegangen ist.

Dr. Borbein behandelt die Frage, die uns hier interessiert hat, im Zusammenhang einer Untersuchung, in der er den erzieherischen Wert des modernen Familienalumnats abschätzt gegen den der Privatpension und den des staatlichen Großalumnats. Es seien mir anhangsweise ein paar Worte darüber gestattet.

Was Dr. Borbein zum Lob der Familienalumnate sagt, gegenüber der gewöhnlichen bürgerlichen Pension, wird allgemeine Beistimmung finden. Erziehung verträgt sich nun einmal schlecht mit Gelderwerb. Schon deshalb verdienen die Familienalumnate allen Vorschub, weil bei ihnen diese unselige Verquickung widersprechender Interessen beseitigt ist.

Dem staatlichen Großalumnat gegenüber haben diese Institute zugleich den Vorteil aller privaten Unternehmungen: sie besitzen eine große Leichtigkeit der Bewegung und Organisation und vermögen sich, unbeengt durch irgend welche Traditionen, modernen Bedürfnissen und Anschauungen besser anzupassen und sich moderne Verbesserungen bei der Neugründung leichter anzueignen. Daß der Einfluß der Frau in ihnen in stärkerem Maße zur Geltung kommen kann — kann! —, ist ein weiterer Vorzug. Doch sollte man nicht zuviel davon erwarten. Den Charakter der Familie zu stark zu betonen, ist irreführend. Die Einrichtung heißt ja zwar Familienalumnat, aber ein Kandidat und eine Hausdame und zwanzig Jungen zusammen machen immer erst nur ein Aggregat von Menschen aus, aber keine Familie im inneren, sittlichen Verstande. Auf das Familienleben gibt der Tertianer nicht viel; was er an dem Familienalumnat schätzt, ist jedenfalls nicht das Surrogat für die Familie.

Immerhin vermag das Familienalumnat als Kleinalumnat dem individuellen Bedürfnis seiner Zöglinge besser Rechnung zu tragen als das Großalumnat;

Knaben, die einer besonderen körperlichen und seelischen Pflege bedürfen, werden dort zweifellos besser aufgehoben sein. Für Jungen aber, die aus einem normalen Familienleben herkommen und eine normale Gesundheit haben, ist das zu bestreiten. Das Zusammenleben vieler Knaben im Großalumnat erzeugt ganz eigne Lebensbedingungen und damit eine ganz eigentümliche Gemeingesinnung, die auf jeden Jungen einen mächtigen, positiv erzieherischen Einfluß hat. Es weht eine rauhere Luft da, aber das Geschlecht, das in ihr heranwächst, ist auch widerstandsfähiger, zäher, härter.

Dr. Borbein sagt: Den bestehenden Anstalten haften schwere Mängel an. Mag sein, doch darf man nicht ungerecht sein; man sollte nicht vergessen, wie sie historisch geworden sind, und es ist begreiflich, wenn sie nur zögernd darangehen, Einrichtungen abzuändern, die den Bedürfnissen früherer Generationen einigermaßen entsprochen haben. Die Aufgabe hat sich für die Alumnate ganz plötzlich verschoben; sie ist umfassender geworden. Doch ist es gewiß so, wie Dr. Borbein sagt: 'Man braucht nicht von vorneherein an der Möglichkeit eines gesunden Ausbaues solcher Anstalten mit großer Schülerzahl zu verzweifeln.' Es wäre z. B. wohl angängig, auch im alten Großalumnat der Frau eine Mitwirkung zu ermöglichen. Eine Hausdame würde auch hier durchaus ihre Stelle finden, weniger allerdings für die direkten Aufgaben der Erziehung, nicht um als *magna mater* dem Alumnat in etwas den Charakter einer Familie zu geben, sondern zur Oberaufsicht über all die Dinge, für die der Mann gewöhnlich kein Auge und keinen Sinn hat.

Es wäre auch durchaus möglich, die moderne Forderung zu erfüllen, den Jungen ein größeres Maß von Freiheit zu gewähren. Unter Freiheit verstehe ich allerdings nicht die Chance, nach Belieben frei umherrennen und nach Gefallen kneipen zu können, sondern die Möglichkeit, die vernünftigen Neigungen und Triebe, die in einem gesunden Jungen stecken — den Sauftrieb rechne ich nicht dazu —, befriedigen zu können. Dazu gehört vor allem die Möglichkeit, sich auf mannigfache Weise körperlich tüchtig auszuarbeiten. Es wäre durchaus möglich, die Jungen in der Ordnung ihrer Zeit noch mehr einzuengen und ihnen doch dadurch, daß die Beschäftigung ihrer Natur und ihren Neigungen gemäß ist, das Gefühl größerer Freiheit zu geben.

Unbedingt nötig ist es allerdings, daß das Alumnat auf dem Lande liegt. Wo das aber der Fall ist und wo das Alumnat auch in anderer Beziehung seine vortrefflichen Chancen auch nur einigermaßen ausnutzt, da wird sich das Großalumnat rasch die Sympathie zurückerobern, die es eingebüßt hat, und braucht durchaus nicht zu befürchten, daß es in Zukunft völlig zur Seite geschoben wird durch das Familienalumnat oder durch die organische Verbindung mehrerer Familienalumnate zu einem Ganzen. Eine Föderation von Familienhäusern ist ja allerdings ein Typus, der sich augenblicklich großer Gunst erfreut, und auch Dr. Borbein meint, daß 'auf diesem Prinzip aufgebaute große Internate in Deutschland noch eine Zukunft haben'. Möglich, doch reichen die Erfahrungen, die bisher damit gemacht sind, bei weitem nicht aus; sie gehen eigentlich alle zurück auf die großartigen Erfolge eines genialen Organisators.

Auf alle Fälle ist dieser Schultypus sehr teuer und entbehrt, auch bei glücklicher Auswahl der leitenden Persönlichkeiten, aller der Vorteile, die der einheitlich geleitete und organisierte Schülerstaat zu bieten vermag.

Die Entwicklung der Schulen in England spricht übrigens nicht für die Föderation der Familienhäuser. Dieser Typus ist in England der ursprüngliche. Die großen Public Schools sind meist entstanden aus einer regelrechten organischen Verbindung verschiedener Familienhäuser zu einem Ganzen und zeigen noch heute diesen Charakter. Als es sich indes darum handelte, Christs Hospital von London auf das Land hinauszulegen und als die Nonconformists ihre große Public School in der Leys in Cambridge bauten, da hat man beide Male nach sorgfältiger Prüfung und Umschau den Typus des Großalumnats gewählt, der auch sonst noch durch einige der besten Public Schools in England und Schottland dargestellt wird.

Aber warum nicht beide Typen nebeneinander? Bei unserer beinahe prinzipiellen Armut an scharf ausgeprägten Schulindividuen wäre es nur zu wünschen, daß beide Typen die Freiheit hätten, zu zeigen, was sie zu leisten vermögen. Wir würden nur um so reicher dadurch sein.

ZUR GESCHICHTE DER NEUEREN SPRACHEN

Von Otto Boerner und Ernst Stiehler

(Schluß)

III. Der neusprachliche Unterricht im XIX. Jahrhundert (Die grammatisierende Richtung und die Reform)

In dieser Skizze auch nur ein annähernd vollständiges Bild zu geben vom fremdsprachlichen Unterrichte im XIX. Jahrh. in Deutschland, ist bei der Fülle des Stoffes unmöglich. Es kann hier nur darauf ankommen, in großen Umrissen die verschiedenen Phasen darzustellen, die der neusprachliche Unterricht im XIX. Jahrh. durchgemacht hat. Auch ist aus der Feder Dr. Mangolds in Berlin in dem Werke von Lexis 'Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, Halle 1902, Verlag des Waisenhauses' unter Nr. XIII: 'Der Unterricht im Französischen und Englischen' ein Aufsatz erschienen, der in sehr klarer Weise auch die geschichtliche Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts im XIX. Jahrh. vorführt und auf den hiermit ausdrücklich verwiesen sei. Des weiteren hat sich Otto Wendt in seinen schon erwähnten Sammelwerken: 'Enzyklopädie des französischen Unterrichts, Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der französischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis, 2. Auflage, Hannover 1895, Meyer' und 'Enzyklopädie des englischen Unterrichts, Hannover 1893', usw. um die Darstellung des neusprachlichen Unterrichts verdient gemacht, so daß wir uns für diesen Zeitraum kürzer fassen können.

Wir beginnen zunächst mit dem Französischen. Wie wir sahen, vertrat schon Hilmar Curas die Übersetzungsmethode durch seine deutschen Einzelsätze, welche zum Übersetzen ins Französische bestimmt waren. Noch stärker betont fanden wir sie bei Joh. Jak. Schatz in seinem Frantzösischen Langius 1724, einer Grammatik, die ganz nach dem lateinischen Langius eingerichtet war. Schatz rät geradezu, die französische Sprache in derselben Weise wie die lateinische zu erlernen. Das Sprechen tritt bei ihm sehr in den Hintergrund, und bei der Lektüre wurden die Schüler 'fleißig zu der analysi Grammatica' angehalten (Dorfeld S. 27). So stand der Herrschaft der Meidingerschen Methode nichts mehr im Wege. 1783 erschien Meidingers Grammatik in Frankfurt a. M., unter dem Titel: 'Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und

sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann.' Meidinger behält die alte herkömmliche Einteilung der Redeteile bei und gibt vom 1. Kapitel an deutsche Einzelsätze oder auch nur Satzbrocken, wie 'der Vater des Sohnes, der Bruder des Nachbars' usw. Die strenge Teilung von Formenlehre und Syntax ist aufgegeben, die Behandlung der Aussprache ist übersichtlich, und dem Interesse des Lernenden wird Rechnung getragen durch Verwendung der Regeln zu praktischen Übungen, Gesprächen, Briefen usw. Dieses Buch erlebte bis 1857 trotz der darin enthaltenen groben Fehler (vgl. Wendt, Franz. Enzykl. S. 37) 37 Auflagen und beherrschte infolge der bequemen Übersetzungsmethode, bei welcher man mechanisch einen deutschen Satz nach dem anderen ins Französische übertrug, die deutschen Schulen ein halbes Jahrhundert hindurch. Zwar traten gegen Meidinger verschiedene Gegner auf, von denen wir besonders Debonale und Hetzel[1]) nennen, sie konnten aber nicht durchdringen. Ersterer veröffentlichte Hamburg 1799: 'Die Anfangsgründe der französischen Sprache mit Übungen über den (!) Syntax, Dialogen, Erzählungen und mit einem Vokabulaire', ein Buch, welches außer der Polemik gegen Meidinger methodisch nichts Neues bot. Von größerer Bedeutung war Hetzels Buch: 'Die Kunst, auf möglichst geschwindeste Art Französisch sprechen und schreiben zu lernen, oder Neues französisches Elementarwerk, ein Gegenstück zur Meidingerschen praktischen französischen Grammatik in vier Kursen, je 250—300 S., Gießen 1799'. Hetzel beginnt mit kleinen Sätzen, die er durch Vor- und Nachsprechen dem Schüler beibringen will, und zu deren Erläuterung er sich der wörtlichen Übersetzung bedienen muß. Er will vor allem das Ohr des Schülers üben. Nach einiger Zeit erfolgt die Übung des Auges und der Sprachwerkzeuge; es werden nun die Sätze gelesen, die der Schüler durch Vorsprechen schon kennt. Dann werden die durchgenommenen Stücke retrovertiert, worauf die Grammatik einsetzt, aus der bereits vieles nebenbei gelernt worden ist, und von der auch nur das Notwendigste durchgenommen werden soll. Unter anderen verlangt auch Hetzel Konjugieren in ganzen Sätzen, Wahl zweckmäßiger Paradigmen usw. Die schriftlichen Arbeiten stellen meist Rückübersetzungen dar. Leider fand Hetzel nicht die gebührende Beachtung; die Übersetzungsmethode wurde auf der Schule als die für eine Schuldisziplin geeignetere vorgezogen, in Wahrheit wohl, weil sie die bequemere war.

Aber auch andere waren von der Übersetzungsmethode nicht befriedigt und wollten ein natürlicheres Verfahren, die Fremdsprache zu erlernen, einschlagen, wie dies schon ehedem Comenius, Ratichius, Locke, Rousseau und Pestalozzi empfohlen hatten. Die Grammatik sollte am zusammenhängenden Texte erlernt, der Schüler sogleich in medias res hineingeführt werden. So kamen Männer wie Jacotot († 1843), Hamilton († 1831) und Dumarsais († 1851) zu ihrer Methode der Interlinearübersetzung, die sich kurz als

[1]) Dorfeld (a. a. O. S. 28) schreibt Hezel.

analytische Methode kennzeichnen läßt. Ein Stück Text, einer längeren zusammenhängenden Erzählung entnommen, wird zunächst wörtlich übersetzt und dann nach allen sprachlichen Seiten hin interpretiert. Für die Schule paßt diese Methode nicht; sie schreitet nicht vom Leichteren zum Schwereren; sie muß vielmehr die grammatischen Erscheinungen bunt durcheinander erklären, wie es gerade der fortlaufende Text mit sich bringt; wohl aber ist sie im Einzelunterrichte, wo man der ungeteilten Aufmerksamkeit des Schülers sicher sein kann, verwendbar; auf ihr beruht denn auch die für Privat- und Selbstunterricht vielfach empfohlene Toussaint-Langenscheidtsche Methode sowie das 'Meisterschaftssystem' von Rosenthal. Bemerkt sei, daß auch Thum in seinen Sprachbüchern für Kaufleute und Gewerbetreibende die Interlinearübersetzung anwendet.

Diese Methode, die sich schließlich nicht als ein natürliches, sondern vielmehr sehr unnatürliches Verfahren, die Sprache zu erlernen, darstellte, und die Mager 'eine in Unordnung geratene Grammatik und Onomatik' nennt (Wendt S. 42), wurde von Robertson auf das Englische angewendet und zeitigte auch da eine Reihe von Lehrbüchern, mit deren Aufzählung wir uns nicht aufhalten wollen.

Da Meidingers Buch selbst Grammatiker nicht hinreichend befriedigen konnte und die Versuche französischer Sprachmeister, gute Lehrbücher zu schaffen, scheiterten, so machte sich ein pädagogisch gebildeter und praktisch erfahrener Schulmann, Joh. Heinr. Phil. Seidenstücker (1765—1817) ans Werk. Sein 'Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache' ging, wie die Lehrbücher seiner Schüler — denn seine Methode machte bald Schule — von streng methodischen Grundsätzen aus. Er stieg vom Leichteren zum Schwereren auf und paßte sich dem kindlichen Anschauungskreise an, wobei er vom nächsten und engsten Ideenkreise ausging (Eltern, Familie, Wohnort). Er gab kleine, einfache, aber vollständige Sätze; die grammatische Erklärung sowie die Regeln der Aussprache überließ er dem Lehrer. Durch Umgestaltung der Sätze in Frage und Antwort, Erweiterung und Verkürzung wollte er den Schüler zum freieren Gebrauche der Sprache befähigen, und in konzentrischen Kreisen sollte dieser zu immer weiterer Beherrschung der Fremdsprache gelangen. Grammatik und Wortschatz wurden durch beständiges Zurückgreifen auf das Dagewesene befestigt. So mutete diese Methode dem Kinde keine allzugroßen Anstrengungen zu, erweckte aber doch Lust und Liebe zum Studium der Sprache in ihm. Diese Methode wurde nun weiter ausgebaut von Ahn, Hausschild, Seyerle und Ploetz. 'Der praktische Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache von Dr. F. Ahn' erlebte über 200 Auflagen, welcher Erfolg sich aus der geschickten Anlage des Buches erklärt, das sich infolge der 'kleinen Dosen', in denen der Stoff verabreicht wird, auch für sehr schwachbegabte Kinder eignet. Hausschild gab sein Elementarbuch der französischen Sprache im Jahre 1846 und 1847 heraus und ging in noch kleineren Schritten vor. Seine Methode nennt er die kalkulierende, weil er nach genauer Berechnung

die vorgekommenen Vokabeln und Regeln in den folgenden Lektionen immer wiederholt. Der Ausdruck erscheint seitdem ziemlich häufig in den Lehrbüchern. Einen weiteren Schritt tat J. Seyerle in seinem 'Elementarbuch der französischen Sprache nach Seidenstückerschen Grundsätzen als Vorschule zu der französischen Chrestomathie von Gruner und Wildermuth, 1849'. Sein Buch soll ein abgeschlossenes Ganze bieten, das für die Elementarstufe ein zweites, anderes Buch unnötig macht, und soll daher auch zusammenhängende Lesestücke, Briefe usw. enthalten. Sehr geschickt benutzt er in der Aussprachelehre Substantive und Adjektive, die er dann in deutschen und französischen Übungssätzen weiter verwertet (vgl. Wendt, Enzykl. d. fr. U. S. 46). Dr. Karl Ploetz (1819—1881) endlich schritt zielbewußt auf diesem Wege weiter. Er fand, daß bei Seidenstücker die Aussprache, der wichtigste Teil des Elementarunterrichts, nicht berücksichtigt war, daß durch Zerreißung des grammatischen Stoffes das grammatische System gestört wurde, daß grammatische Regeln und feste Formen fehlten, daß die Übungssätze oft inhaltsleer waren, und baute seine Bücher nach dem Einteilungsgrunde: Aussprache, Wortschatz und Grammatik auf. Dabei berücksichtigte er die verschiedenen Schulgattungen und richtete seine Lehrbücher darnach ein. Seinen Übungsstoff entnahm er hauptsächlich der Geschichte und Geographie, um ihn gehaltvoller zu machen. Die grammatische Klarheit und Sicherheit suchte er durch Beifügung einer systematischen Grammatik zu vergrößern. So entstanden von 1848 an seine zahlreichen Lehrbücher (zuerst das Elementarbuch der französischen Sprache), die durch ganz Deutschland auf fast allen Schulen bis zum Beginne der Reform benutzt wurden und heute noch viel gebraucht werden. Es ist kein Zweifel, daß die Seidenstückersche Methode durch Plötz die höchste Ausbildung erfuhr, und daß mit Plötz die Übersetzungsmethode auf ihrer Höhe angelangt war. Plötz fand mit seinen Lehrbüchern zahlreiche Nachahmer, die uns hier nicht weiter beschäftigen können. Daß sich in mechanischen Köpfen seine Methode zu mechanischen, wenn nicht albernen Machwerken verdichten mußte, zeigen die verschiedenen Sprachlehren Ollendorffs, nach dessen 'Neuer Methode' man in sechs Monaten jede Sprache lesen, schreiben und sprechen lernte, und in dessen tollen Einzelsätzen der weiße Zuckerbäcker mit dem schwarzen Schornsteinfeger erfolgreich konkurrierte.

Auf dem Gebiete des englischen Sprachunterrichts in Deutschland vollzog sich seit 1815 ein Wechsel. Der nach der Napoleonischen Gewaltherrschaft eintretende Weltfrieden war dem Handel und Verkehr günstig, und Deutschlands Handelsbeziehungen zu England wurden immer enger, besonders nachdem Dampfschiffahrt und Eisenbahnen einen immer größeren Aufschwung genommen hatten. Die Nachfrage nach englischem Unterricht wuchs daher im XIX. Jahrh. immer mehr, und wenn auch die Einführung des obligatorischen englischen Unterrichts in den deutschen Schulen verhältnismäßig spät erfolgte (erst nach 1840), so hatte fakultativer, besonders aber Privatunterricht doch schon eher bestanden. — Wie in den französischen, so

machte sich auch in den englischen Grammatiken der Einfluß der Meidingerschen Methode bemerkbar. So ist z. B. die 'Praktische Englische Sprachlehre für Deutsche beiderlei Geschlechts', 1. Auflage 1793, in 17. Auflage von L. Fick 'nach der in Meidingers französischer Grammatik befolgten Methode' bearbeitet. Als sich dann eine Gegenströmung gegen die Meidingersche Methode in der analytischen oder Interlinear-Übersetzungsmethode Hamiltons, Jacotots und Dumarsais' geltend machte, fand auch diese Methode einen Vertreter in F. Robertson, dessen 'Neuer Lehrgang der englischen Sprache' für die Deutschen in geschickter Weise von Dr. Aug. Boltz besorgt wurde. Dem hohen Lobe, welches Wendt (Enzykl. d. engl. Unterr. S. 31) dieser Methode zollt, können wir allerdings nicht beistimmen; unser Urteil bleibt dasselbe, das wir über diese Methode bei Gelegenheit des Französischen gefällt haben. Daß sie im Meisterschaftssystem, sowie in der Berlitzmethode zum Teil zum Ausdrucke gelangt ist, möge hier nur angedeutet sein.

Die Seidenstückersche Methode trat natürlich auch in den englischen Lehrbüchern zutage. Ahn selbst verfaßte einen 'Praktischen Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache' nach dem Vorbilde seines französischen Lehrbuchs. Ferner ist nach dieser Methode gearbeitet der 1844 in 1. Auflage erschienene 'Erste Unterricht im Englischen' von Dr. Karl Munde, der seinerzeit außerordentlich verbreitet war, wiewohl das Buch durchaus nicht zu den mustergültigen gehört. Die Sätze sind inhaltslos wie bei Ahn, nur hat Munde noch Reading lessons, welche Stoff zu Lese- und Sprechübungen liefern. Es erschienen nun eine ganze Reihe ähnlicher englischer Lehrbücher, welche hier aufzuführen vollständig zwecklos wäre. Sie behaupten zum Teil neue Wege einzuschlagen, wobei namentlich die Aussprachebezeichnung in Frage kommt, die zu jener Zeit gern nach Walker gegeben wurde, da man diese in fast allen Wörterbüchern angenommen hatte. Man sieht hieraus schon, daß die englische Aussprachelehre keine Fortschritte gegen früher gemacht hatte, ja daß diese Lehrbücher im Vergleich zu den älteren Grammatiken in dieser Beziehung eher rückständig waren. Ein Anstoß, Gediegeneres zu leisten, wurde auch im Englischen durch die Erfolge der Plötzschen Lehrbücher gegeben, die man zum Teil sklavisch nachahmte, wobei man meist immer noch das Walkersche Aussprachesystem beibehielt. In diese Reihe von Lehrbüchern gehört das vielgebrauchte 'Lehrbuch der englischen Sprache' von Crüger, das sich ganz an Plötz anschloß und von 1862—1872 fünf Auflagen erlebte, ein Beweis für die damals mangelhafte Methodik auf dem Gebiete der englischen Schulbuchliteratur. Einen Anlauf zu wissenschaftlich besseren Leistungen nahm man erst, als man, was freilich spät genug geschah, auf die hochbedeutsamen Ausführungen Magers (1810—1858) aufmerksam geworden war, der in seinen methodischen Schriften die Ergebnisse der neueren Sprachwissenschaft der Schule dienstbar zu machen bestrebt war, insbesondere in den Werken: Der schulmäßige Unterricht in den fremden Sprachen (1837 und 1850 in Diesterwegs Weg-

weiser), Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen (3. Bearbeitung 1846) und in seinem Französischen Elementarwerke, Lehr- und Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürger(Real)schulen, zwei Teile, 1840.

Seine Grundsätze sind heutzutage allgemein anerkannt, fanden aber lange Zeit nicht die gebührende Beachtung. Mager findet eine befriedigende Lösung des Sprachunterrichts in der Verbindung des 'analytischen, synthetischen und praktischen Elements'; dies führt ihn zu seiner 'genetischen' Methode, bei der er auf Comen, Rattich und Pestalozzi fußt. Das Nähere vergleiche man bei Wendt (Encykl. d. franz. Unterr. S. 52 ff.). Es entstanden denn auch für das Englische bessere, wissenschaftlicher gehaltene Lehrbücher, wie die vor der Reform allgemein gebrauchten Lehrbücher von Zimmermann, Plate, Immanuel Schmidt, Gesenius und Deutschbein, die zwar alle einen straffen grammatischen Betrieb betonten, heute aber den Forderungen der Reform in ihren neuen Auflagen meist Rechnung getragen haben.

Wenn wir nun die im XIX. Jahrh. bis zur Reform auf den höheren Schulen Deutschlands hauptsächlich gebrauchten Lehrbücher des Französischen und Englischen im allgemeinen mustern, an ihrer Spitze Plötz auf der einen, Gesenius auf der anderen Seite, und sie mit den Lehrbüchern der vorigen Periode vergleichen, so fällt dieser Vergleich nicht zu ihren Gunsten aus. Wie mannigfaltig erscheinen doch die alten Lehrbücher im Vergleich zu den neuen; wie lebenslustig erscheint dort noch die Grammatik, wie kindlich oft in ihren Beispielen, aber angetan mit allem Putz und Schmuck; wie abgelebt tritt sie uns im XIX. Jahrh. entgegen, dort gewissermaßen ein von Jugendkraft und Jugendübermut strotzender Jüngling, hier ein lebensmüder Greis. Während die alten Lehrbücher bis Ausgang des XVIII. Jahrh. ein einheitliches Ganze bilden, tritt uns im XIX. Jahrh., nicht immer zum Vorteile der Lehrbücher, meist eine strenge Scheidung von Formenlehre und Syntax entgegen, wodurch namentlich der zweite, syntaktische Teil derselben oft ein ganz anderes Gepräge als der erste erhält. Er mutet uns im Gegensatze zu diesem oft fremdartig an und läßt uns kalt, ja stößt uns ab, während uns der einleitende Kursus mit Freude an der Sprache erfüllt, die wir erlernen. Wer je nach dem 'alten Plötz' und dem 'alten Gesenius' Französisch und Englisch erlernt hat, wird sich des Eindrucks nicht erwehren können, daß er dem 'zweiten Plötz' und dem 'zweiten Gesenius' viel fremder gegenüberstand als dem ersten Teile derselben Lehrbücher. In ihm hatte er von der lebenden Sprache noch einen frischen Hauch verspürt, wenn schon das grammatisierende Element auch da stark vorwog; im zweiten Teile war derselbe vollständig weggeweht. Trug der erste Teil solcher Lehrbücher vielleicht noch den Titel: Lehrbuch, so bezeichnete sich der zweite stolz als Schulgrammatik, um ausdrücklich festzustellen, daß er Grammatik und nichts anderes sein wolle. Und so war denn auch die Einrichtung: Paragraph auf Paragraph mit Unter- und Unterabteilung, französische Einzelsätze, deutsche Einzelsätze; englische Einzelsätze,

deutsche Einzelsätze, und so ins ungemessene. Selten unterbrach einmal ein zusammenhängendes Übungsstück als Oase die Einförmigkeit dieser Wüste; und dann war es auch nur deutsch. Aus dem zweiten, rein grammatischen Teil war natürlich alles, was nur entfernt nach einem Lesebuch aussehen konnte, verschwunden, derselbe bestand meist aus einem systematischen Teil, einem methodischen Teil (Grammatik nebst Übungssätzen) und vielleicht einer weiteren Sammlung von deutschen Übungssätzen. Im methodischen Teile wurden zunächst bestimmte Kapitel der Grammatik vorgeführt, die dann durch eine Reihe von französischen bezw. englischen und deutschen Übungssätzen eingeübt wurden. Dabei spielten Alcibiades und Sokrates, Cäsar und Brutus eine Hauptrolle, wiewohl keiner von ihnen jemals in Paris oder London gewesen war.

Selbst der einseitigste und dürftigste Gymnasialunterricht in den neueren Sprachen konnte sich indessen nicht ausschließlich mit Grammatik befassen: die Lektüre mußte notgedrungen hinzutreten, und sie wurde auch neben der Grammatik noch am bereitwilligsten gepflegt, freilich oft nur, um im Namen der Grammatik mißhandelt zu werden. Da die meisten Lehrbücher ausschließlich grammatischen Übungsstoff boten, so blieb für die Lektüre nur die Chrestomathie oder der Einzelschriftsteller übrig. Bis in die sechziger Jahre gab es nur sehr wenig Schulausgaben von Einzelschriftstellern; daher blieben der Télémaque, Rollins Hommes illustres, Voltaires Charles XII und einige Dramen der klassischen französischen Periode die ständige Lektüre zumal des Gymnasiums; im Englischen behauptete der Vicar of Wakefield seine unumschränkte Herrschaft; vereinzelt trat Macaulay auf. Daß sich der Quartaner tödlich langweilte, wenn ihm zu gleicher Zeit neben dem lateinischen Cornelius Nepos der französische in Gestalt von Rollins Hommes illustres zugemutet wurde, fiel damals niemand ein zu bedenken. Daß es in einer lebenden Sprache anregendere und nützlichere Lektürestoffe gab als die Übertragungen griechischer und lateinischer Klassiker, ahnte kaum einer der mit dem französischen Unterricht betrauten klassischen Philologen und Theologen. Im übrigen griff man zu den Lesebüchern oder Chrestomathien, wobei wiederum die von Plötz (Chrestomathie und Manuel de littérature française) die Oberherrschaft führten. An Lesebüchern fehlte es im Englischen übrigens nicht. Wendt (a. a. O. S. 159) erwähnt: Morston (Hamburg 1816), Vogel (Leipzig 1831), Williams (Hamburg 1834), Wehlert (Bielefeld 1835), Henssi (Berlin 1836), Morris (Hamburg 1840), Pleßner (Braunschweig 1844), Eden (Hamburg 1845). Aber nur das Vogelsche bot vorwiegend realistische Stoffe, besonders auch solche aus der Physik und Chemie. 1845 ließ Bernhard Schmitz sein 'Englisches Lesebuch, enthaltend Stücke aus den bedeutendsten englischen Dichtern und Prosaikern, mit einer kurzen Geschichte der englischen Sprache und Literatur' usw. erscheinen. Die Proben beginnen mit Shakespeare und gehen bis Dickens. Schmitz stellt schon beachtenswerte Forderungen der Neuzeit für ein gutes Lesebuch auf.

Daneben waren und sind noch heutigen Tages in Gebrauch: Herrigs

France littéraire (1856) und seine British Classical Authors.[1]) Plötz wie Herrig geben einseitig Literaturproben seit den französischen Klassikern bezw. seit Shakespeare. Die für Mittelklassen bestimmte kleine Chrestomathie von Plötz ist etwas vielseitiger: von Land und Leuten aber erzählt sie dem Schüler nichts. Dazu wurde der Lektürestoff nun vielfach von den Grammatisten außerdem noch als ein willkommenes Objekt für grammatische, insbesondere syntaktische Expektorationen betrachtet, so daß manche Stunde verlief, ohne daß man über die nächsten Sätze hinausgekommen wäre. Statt nun aber das Gefühl von der Dürftigkeit eines solchen Unterrichts zu haben, meinte man im Gegenteil, ihm erst die rechte Würde verliehen zu haben, wenn man ihn möglichst in die Schablone des altklassischen einzwängte. Daher möglichst viel historische Lektüre, denn Sachlektüre würde der Würde des Gymnasiums — für die Realschule dachte man freier — nicht entsprochen haben.

Um die Pflege der Aussprache kümmerte man sich im XIX. Jahrh. wenig. Das XVIII. Jahrh., das auf den praktischen Sprachbetrieb noch viel Gewicht gelegt hatte, war in dem Bestreben nach einer sorgfältigen Aussprache durch die fremden Sprachmeister unterstützt worden. Nach den Freiheitskriegen war der Boden für diese nicht günstig, und so hörte man denn in den höheren Lehranstalten nur selten noch eine echt nationale Aussprache des fremden Idioms, sondern der Dialekt der verschiedenen Staaten Deutschlands klang deutlich aus der Aussprache nicht bloß des Schülers, sondern oft auch des Lehrers heraus. War doch vor 1870 die Zahl der Lehrer nicht gering, die ein sehr mundartlich gefärbtes Deutsch sprachen! In den Lehrbüchern war die Aussprachebezeichnung sehr mangelhaft; phonetische Zeichen fanden nur in ganz vereinzelten Fällen Verwendung; meist suchte man die Laute durch deutsche Lautzeichen unter Zuhilfenahme von Ziffern wiederzugeben, so daß das Wortbild oft ein sehr verzerrtes, mindestens aber ganz ungenaues wurde; ließen sich doch auf diese Weise z. B. stimmhafte und stimmlose Laute kaum unterscheiden.

Wie mit der Aussprache, so war es an vielen Anstalten auch mit dem Sprechen bestellt. Auch hier war man seit Ende des XVIII. Jahrh. immer weiter zurückgegangen, wenigstens auf den meisten Gymnasien. Die Sprachmeister, welche diese praktische Seite des Unterrichts vertreten hatten, waren zum größten Teile aus Deutschlands höheren Schulen verschwunden, die Lehrer, denen der neusprachliche Unterricht anvertraut war, hatten meist keine Übung und Schulung im Sprechen der gesprochenen Sprache; betrieben sie doch Französisch und Englisch in der Regel nur nebenbei und hatten sie sich nicht selten die Kenntnis der beiden Sprachen zufällig auf privatem Wege angeeignet. Ein eigenes Studium der neueren Sprachen wurde bis etwa 1862, wie Prof. Knauer in Leipzig in seinem schon erwähnten Vortrage: 'Neuphilologisches

[1]) Letztere sind neuerdings völlig umgearbeitet erschienen.

Studium vor 40 Jahren'[1]) darlegte, für unmöglich gehalten; glaubte man doch bis dahin, die neueren Sprachen könnten gar kein eigenes Studium ausfüllen, und so studierte man sie meist nur in Verbindung mit anderen Disziplinen. Noch im Jahre 1879 finden sich in dem Verzeichnisse der Studierenden der Universität Leipzig Studenten, welche neuere Sprachen und Mathematik zugleich studieren. — Nicht zum wenigsten trug die Art der Lektüre dazu bei, die Sprechfertigkeit zu vermindern. Télémaque, Charles XII, Rollin usw. boten kaum viel Stoff zur Konversation; wo Chrestomathien benutzt wurden, überwog der literarische Betrieb. Die Literaturgeschichte des 'Siècle d'or', wie man es früher gern nannte, war schon im XVIII. Jahrh. der Lieblingsgegenstand der höheren Schulen und bot noch am meisten Gelegenheit zu mündlichen Äußerungen, weit mehr als die so beliebte historische Lektüre, wie Michauds 'Histoire des Croisades' u. dgl. Moderne Schulschriftsteller in Einzelausgaben, wie wir sie heute in den verschiedenen Sammlungen von Velhagen und Klasing, Renger, Stolte, Perthes, Kühtmann, Gärtner usw. haben, gab es bis in die Mitte des XIX. Jahrh. so gut wie nicht; zwar hatte sich Bernhard Tauchnitz durch seine 'Collection of British Authors' frühzeitig (1841) um das Studium der englischen Sprache in Deutschland verdient gemacht, und einige ältere Verlagsbuchhandlungen wie Weidmann, Friedberg und Mode, B. G. Teubner, Pierer folgten ihm später auch im Französischen; aber erst lange nach 1870 fanden neuere französische und englische Schriftsteller Aufnahme in die Schullektüre und boten so Gelegenheit zu praktischeren Sprechübungen.

Daß man hier und da ein Vokabular, wie das Vocabulaire systématique oder auch das Petit Vocabulaire von Plötz, im Englischen das Vokabularium von Gräser u. ä. zu Hilfe nahm, was wollte das wohl viel besagen? Die ganze Methode des neusprachlichen Unterrichts blieb der Hauptsache nach doch dieselbe grammatisierende. Das A und O alles Unterrichtes bildete der Betrieb der Grammatik mit seinem unablässigen Herüber- und Hinüberübersetzen; die Lektüre, die den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts hätte bilden sollen, stand als Dienerin im Dienste der Grammatik und wurde überdies in einseitig historisch-literarischer Weise betrieben, das Sprechen trat sehr in den Hintergrund, und auf eine korrekte Aussprache wurde wenig Gewicht gelegt. Die neuere Philologie auf der Hochschule war freilich auch noch weit hinter den anderen Wissenschaften zurück. Während die germanische Philologie bereits blühte, begann sich die romanische unter ihrem Begründer Diez erst zu entwickeln, und von einer englischen war kaum zu reden. Immerhin ging es auch mit der Errichtung der Lehrstühle für neuere Sprachen seit 1830 (Diez in Bonn), wenn auch langsam, vorwärts. In chronologischer Reihenfolge wurden folgende Männer zu Professoren für neuere Sprachen an deutschen Universitäten ernannt: 1830 Diez in Bonn (roman.

[1]) Gehalten auf der 6. Hauptversammlung des Sächsischen Neuphil.-Verbandes am 5. Juli 1903.

Phil.), 1855 Delius in Bonn (engl. Phil.), 1858 Bartsch in Rostock (roman. Phil.), 1859(?) Schmitz in Greifswald (roman. und engl. Phil.), 1862 Ebert in Leipzig (roman. und engl. Phil.), 1867 Tobler in Berlin (roman. Phil.), 1871 Sievers in Jena (engl. Phil.), 1872 Zupitza in Breslau (engl. Phil.), 1873 Grein in Marburg (engl. Phil.), 1873 Stengel in Marburg (roman. Phil.), 1875 Elze in Halle (engl. Phil.), 1875 Wülker in Leipzig (engl. Phil.), 1876 Körting in Münster (roman. Phil.), 1880 Trautmann in Bonn (engl. Phil.), 1880 Kölbing in Breslau (engl. Phil.), 1881 Koschwitz in Greifswald (roman. Phil.), 1884 Viëtor in Marburg (engl. Phil.).

Daneben gab es an manchen Universitäten auch Lektoren, die hier und da auch eigentliche Vorlesungen hielten; an anderen Universitäten aber fehlten nicht bloß die Lektoren, sondern auch die Lehrstühle für neuere Sprachen überhaupt. Wenn um 1860 herum eine deutsche Universität je einen eigenen Lehrstuhl für romanische und englische Philologie hatte, so konnte man daselbst die neueren Sprachen als gut vertreten bezeichnen. Mit der praktischen Ausbildung der Studierenden der neueren Philologie war es an vielen Universitäten bis in die achtziger Jahre noch recht mißlich bestellt. Die wenigen Professoren konnten sich kaum darum kümmern, denn sie hatten mit der wissenschaftlichen Seite des Faches gerade genug zu tun. Praktische Übungen in geschlossenen Seminaren gab es nur ganz vereinzelt; hier und da hatte man wohl eine neuphilologische 'Gesellschaft' oder ein 'Kränzchen', in denen die praktische Ausbildung der Neuphilologen einigermaßen gepflegt wurde, aber im allgemeinen blieb es vollständig dem Studierenden selbst überlassen, in welcher Weise er für sein Können in den beiden Fremdsprachen Sorge tragen wollte. Auch beherrschten die Professoren selbst nicht immer die moderne Sprache, und es gab wohl manche unter ihnen, die besser Altfranzösisch und Angelsächsisch als Neufranzösisch und Neuenglisch verstanden. Aus diesem Grunde lehnte auch der eine oder andere von ihnen die Übernahme der Prüfung im Staatsexamen ab und behielt sich nur die akademisch vornehmere Doktorprüfung vor, wohl fühlend, daß er bei dieser besser im Sattel saß als bei jener, die darum vielfach von geeigneten Gymnasiallehrern oder Lehrern an höheren Handelsschulen abgenommen wurde, ein Modus, der sich zum Teil bis heute an einzelnen Universitäten erhalten hat. Den Universitätsprofessoren kam es vor allen Dingen auf die wissenschaftliche, d. h. historisch-sprachliche Ausbildung ihrer Hörer an, und sie hatten von ihrem Standpunkt aus ganz recht. In diesem Sinne suchten sie das Studium der neueren Sprachen zu heben; das geschah namentlich einmal durch Gründung wissenschaftlicher Zeitschriften, in denen sie die Ergebnisse ihrer Forschungen niederlegten, anderseits durch Herausgabe von Enzyklopädien, aus denen sich Studierende und Lehrer einen Überblick über das ganze Gebiet ihres Faches verschaffen sollten. So gab, um mit den letzteren zu beginnen, schon im Jahre 1859 Bernhard Schmitz, der einer der verdienstvollsten älteren Vertreter der neueren Sprachen ist und besonders durch seine Schriften anregend und fördernd auf die Studierenden wirkte, seine

Enzyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen heraus, der später noch Supplementhefte folgten. Das Werk ist natürlich nach dem heutigen Stand der Wissenschaft vollständig veraltet, was seinem Verdienste keinen Eintrag tut. Ihm folgte H. Breitinger mit seinem Studium und Unterricht des Französischen, Zürich, neueste Aufl. 1877. — Elzes Grundriß der englischen Philologie, G. Körtings Enzyklopädie und Methodologie der romanischen Philologie, sowie seine Enzyklopädie und Methodologie der englischen Philologie, Gustav Gröbers Grundriß der romanischen Philologie, Storms Englische Philologie, Wendts Enzyklopädie des französischen Unterrichts und desselben Verfassers Enzyklopädie des englischen Unterrichts, Münch und Glaunings Didaktik und Methodik des französischen und englischen Unterrichts u. a. m. gehören bereits der Reformperiode an. — Nachdem lange Jahre in Deutschland nur Herrigs Archiv für das Studium der neueren Sprachen, begründet 1838, und das Jahrbuch für romanische und englische Philologie, herausg. von Ebert und Lemcke, begründet 1859, die einzigen wissenschaftlichen Fachzeitschriften für neuere Sprachen waren, erschienen nach 1875 zahlreiche andere wissenschaftliche Zeitschriften wie Kölbings Englische Studien, Wülker und Trautmanns Anglia, Behagel und Neumanns Literaturblatt für germanische und romanische Philologie, Kastens neuphilologisches Zentralblatt, Vollmöllers Jahresbericht für romanische Philologie, Viëtors Phonetische Studien (seit 1893 mit den 'Neueren Sprachen' vereinigt), Die Neueren Sprachen, Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht, Kaluza-(Koschwitz-) Thurau, Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht u. a. m.

Es konnte nicht fehlen, daß die wissenschaftliche Forschung allmählich eine Reihe von Werken zeitigte, die für die Schule bestimmt waren und selbst wissenschaftlichen Charakter trugen. Im Französischen hatte Ed. Mätzner schon 1834 eine Syntax der neufranzösischen Sprache herausgegeben, welcher 1856 seine Französische Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen folgte. Anerkennenswerte Dienste leisteten der Schule sodann die gut angeordnete, noch heute gebrauchte Französische Schulgrammatik für Gymnasien und Progymnasien von Knebel 1834, welche später nach neuen Gesichtspunkten von Probst bearbeitet wurde. Auf das methodisch höchst bedeutsame 'Französische Elementarwerk, Lehr- und Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürger(Real)schulen von Mager, 2 Teile, 1840, ist schon hingewiesen worden. Im Jahre 1847 erschien die 'Französische Grammatik in möglichster Vollständigkeit und Einfachheit, nebst verschiedenen Wörterverzeichnissen und deutschen Übungsstücken' von Bernh. Schmitz, die sich indessen mehr für den Privat- als für den Schulgebrauch eignet. Es folgten dann, um nur die bedeutenderen Grammatiken wissenschaftlichen Gepräges zu erwähnen, die Französische Schulgrammatik von Albert Benecke (1. Teil 4. Aufl. 1872), die Französische Grammatik für

Gymnasien von Gustav Körting, 1872, die Methodische Grammatik der französischen Sprache von Quint. Steinbart 1874, welche sich durch ein streng logisch durchgeführtes, übersichtliches System mit klaren Beispielen auszeichnet, endlich Lückings beliebte Französische Schulgrammatik, Berlin 1880, während Plattners Französische Schulgrammatik (2. Aufl. 1887), deren Bedeutung von dem neuphilologischen Lehrerstande rasch erkannt worden ist, schon in die Reformperiode gehört.

Im Englischen ließ im Jahre 1838 Fölsing sein 'Lehrbuch der englischen Sprache' erscheinen, dessen spätere Auflagen von 1857 an van Dalen und neuerdings Koch besorgten, welch letzterer es nach dem neuesten Stande der Forschung umgearbeitet hat. 1850 erschien in Zerbst der 1. Band der 'Wissenschaftlichen Grammatik der englischen Sprache' von Eduard Fiedler, der seine Vorstudien bei Grimm und Diez gemacht hatte. Dieser Band enthält Geschichte der englischen Sprache, Lautlehre, Wortbildung und Formenlehre. Den zweiten Band, Syntax und Verslehre, gab 1861 Sachs heraus.

Dieser für seine Zeit bahnbrechenden Arbeit folgten die wissenschaftlich nicht minder bedeutenden Werke von Mätzner und Koch. Eduard Mätzners Englische Grammatik erschien in drei Bänden, Berlin 1860—65. Sie darf als 'das Hauptwerk über die englische Grammatik in ihrer historischen Entwicklung' bezeichnet werden. Indem Mätzner vom Neuenglischen ausgeht, greift er immer auf die ältere Sprache zurück. Für Anfänger ist das Werk freilich nicht übersichtlich genug. Kurze Zeit nach dem Erscheinen der Mätznerschen Grammatik veröffentlichte C. F. Koch in den Jahren 1863 und 1865—1868 seine Historische Grammatik der englischen Sprache, in welcher er im Gegensatz zu Mätzner die Entwicklung der englischen Sprache von der alten Zeit bis zur Gegenwart verfolgt. — Waren diese Werke ihrer Natur nach mehr für das Selbststudium Studierender und Lehrer bestimmt, so wollte Bernhard Schmitz mit seiner 'Englischen Grammatik nebst einer literarischen Einleitung in das Studium der englischen Sprache' (3. Aufl. 1853) ursprünglich der Schule dienen. Als Parallelwerk zur Französischen Grammatik ist das Werk heute noch von Interesse. Heussis Grammatik der englischen Sprache, Berlin 1846, sei als rühmenswerter Versuch erwähnt, die englische Sprache in streng grammatischer Behandlung in der Schule zu lehren; Wendt (Engl. Enz. S. 53) nennt sie 'ein abschreckendes Beispiel von dem, was vor 50 Jahren unserer Jugend an allgemeiner, abstrakter Grammatik zugemutet werden durfte'. Für diese Zeit sei nur noch erinnert an die ehedem viel gebrauchten Lehrbücher von J. Schmidt, Grammatik der englischen Sprache für obere Klassen höherer Lehranstalten, 3. Aufl. 1853, und Zimmermann, Schulgrammatik der englischen Sprache, Halle 1854, sowie an die aus etwas späterer Zeit stammende, noch heute viel verbreitete Grammatik der englischen Sprache von W. Gesenius, Halle 1871. Den ersten größeren Versuch einer Shakespearegrammatik machte K. Deutschbein mit seiner 'Shakespearegrammatik für Deutsche', Köthen 1882.

Wenn wir hiermit die Aufzählung der mehr oder weniger wissenschaftlichen Charakter tragenden Grammatiken schließen, so sei nochmals betont, daß mit ihnen nur einige charakteristische Typen haben hervorgehoben werden sollen, die uns zeigen, wie der fremdsprachliche Unterricht allmählich aus dem imitativen in einen einseitig grammatischen übergegangen war, der in seinem wissenschaftlichen Idealismus seine praktische Aufgabe mehr und mehr aus den Augen zu verlieren drohte, bis ihn die Reform[1]) mit kräftigem Tone in die Wirklichkeit zurückrief.

[1]) Die Reformbewegung ist eingehend behandelt in dem Aufsatz 'Französisch und Englisch' des 'Handbuchs für Lehrer höherer Schulen', Verlag von B. G. Teubner, II. Abteilung, S. 323 ff.

EIN HANDBUCH DES DEUTSCHEN UNTERRICHTS

Von Eduard Roese

An Führern und Wegweisern auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts haben die letzten Jahrzehnte, die ja den Ursprung und eine mächtige Entwicklung umfassender Methodik auf diesem Gebiete bedeuten, Hervorragendes gebracht. Hildebrand, Hiecke, Kern, Laas, Lehmann, Lyon: diese Namen bezeichnen, um vieler anderer tüchtiger, ja glänzender Leistungen zu geschweigen, jeder für sich eine grundlegende Stufe zu bedeutsamem Fortschritt. Wie insbesondere einerseits Laas seinerzeit durch die Emporhebung der Schulthemen auf die Höhe philosophischer Überlegung und durch die kühne Meisterschaft seiner Behandlung auch des sprödesten Aufsatzstoffes vorbildlich wirkte, so erwarb sich wiederum anderseits Lyon — seiner anderen Arbeiten gar nicht zu gedenken — das große Verdienst, durch die Gründung seiner Zeitschrift Gelegenheit zur Aussprache und Klärung über zahlreiche Einzelfragen des gesamten deutschen Unterrichts zu bieten und durch die fortgesetzte Besprechung der neuen Literatur ein dauernder Ratgeber in der Fülle ihrer Erscheinungen zu werden. Lehmann faßte in seinem fleißigen und wertvollen Buche mit dem sicheren Urteile eines auf allen Unterrichtsstufen erfahrenen Lehrers zum ersten Male die ganze Theorie und die praktische Gestaltung des Faches in allen seinen Teilen zusammen. Auch Wendts Didaktik des Deutschen in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre enthält wertvolle Gesichtspunkte über die Stellung des Deutschen im Gesamtplan der höheren Schulen und besonders der Gymnasien und eine Fülle wohlüberlegter Ratschläge und Weisungen über die Handhabung des deutschen Unterrichts, einschließlich der philosophischen Propädeutik. Die stets wachsende Zahl erläuternder deutscher Schulausgaben schafft mit ihrem fast überreichen Inhalte die Möglichkeit, auch entlegenere Schätze unserer Literatur im Unterrichte zu behandeln. Auch Grammatik, Rhetorik, Stilistik haben ihre tüchtigen Bearbeiter gefunden. Das wissenschaftliche Rüstzeug der Sprach- und Sagen- und Literaturkunde bietet dem Deutschlehrer orientierend mit zum Teil erschöpfenden Literaturangaben Pauls Grundriß der germanischen Philologie. Zur fruchtbaren Ausnutzung und glücklichen Handhabung der deutschen Lehrstunden geben Fries' und Menges Lehrproben und Lehrgänge mannigfache und gründliche Anregung.

Wenn bei solcher Reichhaltigkeit und Vielseitigkeit trefflicher Hilfsmittel sich die Frage aufdrängt: Bedarf es eines eigenen großen Handbuches für den deutschen Unterricht? so muß, wiewohl es für alle anderen Fächer an einem

Vorgang mangelt, diese Frage insofern unbedingt bejaht werden, als tatsächlich für den Deutschlehrer, der sein ganzes Gebiet beherrschen und sich jederzeit an einem Mittelpunkte über irgend eine bestimmte Frage des Stoffes oder der Methode Rats erholen will, eine vertiefte einheitliche Behandlung der verschiedenen einzelnen Disziplinen dieses Faches sehr erwünscht ist. Die Anforderungen aber, die man an ein solches Buch bei so tüchtigen Vorarbeiten zu stellen berechtigt ist, sind wahrlich nicht gering, wenn anders es nicht einfach kompendiöse Wiederholungen vorhandener Werke bieten, sondern das Geleistete mit beherrschendem Urteil wiedergeben und durch selbständige Behandlung womöglich einen Fortschritt für die Gestaltung des deutschen Unterrichts bedeuten soll. Die Aufgabe, die ein solches Buch sich setzt, ist auch nur, wie von vornherein zu urteilen, durch das Zusammenwirken einer Reihe tüchtiger Fachmänner nach einheitlichem Plane erfüllbar. Den Plan aber zu einem so neuen Unternehmen eines großen Lehrfachhandbuches mit sicherer Überlegung zu entwerfen und zu seiner Ausführung die rechten Männer zu versammeln, sind durch weiten Blick, persönliche Leistungen und darauf gegründete Autorität nur wenige unbedingt geeignet. Zu diesen wenigen zählt in vorderster Linie Adolf Matthias. Mit seinem Namen verbindet sich seit langem für den Pädagogen der Gegenwart von vornherein die Gewißheit einer im besten Sinne modernen und dabei geistvollen und bei aller Großzügigkeit gründlichen Behandlung jeder Frage des Unterrichts. Dem aufmerksamen Leser seiner gesammelten Aufsätze 'Aus Schule, Unterricht und Erziehung' aber ist es nie zweifelhaft gewesen, daß der geniale Verfasser der Praktischen Pädagogik und des deutschen Hausbuches 'Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin?', der Urheber und Beantworter der Frage 'Wie werden wir Kinder des Glücks?' unter den vielen Unterrichtsfächern seinen Schatz in das Deutsche versenkt, seine ganze Neigung dahin gestellt hat. Das Wort, daß das Deutsche im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts aller höheren Schulen stehen müsse, ist zwar nicht von ihm geprägt, aber von ihm allezeit vertreten worden. Was aber Neigung und Meisterschaft zusammen aus einem unscheinbaren und spröden Stoffe zu schaffen vermögen, zeigt unter seinen deutschen Arbeiten am besten sein kleines Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht der unteren Klassen, das dem Lehrer, der es zu gebrauchen gelernt hat, bald sich als unentbehrlich erweist und infolgedessen rasch die fünfte Auflage erlebt hat. So kann der tatsächliche Entschluß von Matthias, ein großes, alle Teile des deutschen Unterrichts umfassendes und in den Hauptzügen ausführlich behandelndes Handbuch herauszugeben, nur lebhafte Freude und Spannung hervorrufen.

Seit Gröbers Grundriß der romanischen Philologie ist weit über die einzelnen Zweige der Sprachwissenschaft hinaus kaum ein Gebiet der Geisteswissenschaften ohne Grundriß oder Handbuch geblieben, und die fortschreitende Erkenntnis hat auch hier zu immer größerer Spezialisierung gezwungen. So umfaßt das soeben erscheinende großartige, auf vierzig Bände angelegte Geschichtshandbuch von Below und Meinecke lediglich die mittlere und neuere Geschichte. Die bei Beck in München erschienenen beiden vielbändigen Werke,

Iwan Müllers Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft und Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, sind insbesondere für den höheren Lehrerstand zu unentbehrlichen Ratgebern geworden. In diesem Verlage erscheint nun auch, in gleichem Lexikon-Oktavformat und gleicher Ausstattung wie seine beiden Vorgänger, das Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen, im ganzen auf vierzehn Teile berechnet, von denen bisher drei abgeschlossen vorliegen.[1])

Für die Fortschritte der Pädagogik ist die Veröffentlichung eines solchen Werkes hochbedeutsam und als ein Zeichen der Zeit zum Nachdenken stimmend. Zum ersten Male ist hier aus der großen Zahl der Unterrichtsfächer, deren gemeinsame Grundsätze der Behandlung in Baumeisters pädagogischem Handbuch dargelegt wurden, ein einzelnes Fach herausgenommen und in Theorie und Praxis aller für seine fruchtbare Handhabung in Betracht kommenden Grundfragen erschöpfend durchgearbeitet. Was hier für das Deutsche begonnen ist, gestattet den Ausblick in eine nahe Zukunft, wo, falls dies erste Beispiel sich als fruchtbringend erweist, für alle anderen Unterrichtsgegenstände ein reger Wetteifer der Nachfolge entstehen, wo für jeden dieser Gegenstände die Einsicht eines überlegenen Kenners dasselbe versuchen und so die vor drei Jahrzehnten noch schier verachtete Pädagogik der höheren Schule rasch dem Höhepunkte ihrer Theorie der Praxis zugeführt werden wird. Der Herausgeber eröffnet somit den Reigen für eine neue Art von Handbüchern des Unterrichts, für diejenige Art nämlich, die die ganze Wissenschaft eines bestimmten Faches dessen schulmäßiger Behandlung dienstbar macht und die Grundsätze einer solchen aus dem vollen Born des Wissens schöpfenden Behandlung durch Beispiele veranschaulicht. Freilich, in keinem Fache, selbst die Geschichte nicht ausgenommen, wird diese Behandlung hinsichtlich des Stoffes sich für alle Schulgattungen so allgemeingültig gestalten können wie gerade im Deutschen, und fast bei allen Fächern wird der Bruchteil der Wissenschaft, der wirklich im Unterrichte zur Geltung kommen kann, noch geringer sein als bei diesem. Aber solche Handbücher werden ja auch nicht für den Schüler, sondern für den Lehrer geschrieben sein. Ihre Bestimmung wird sein, diesem die labenden Wissensquellen seiner Kunst neu zu erschließen, ihm die Einzelbeziehungen seiner hohen und umfassenden Wissenschaft zu seiner kleinen und eng begrenzten Jugendlehre allezeit zum Bewußtsein zu bringen und ihn dadurch im Unterricht jung und frisch zu erhalten.

---

[1]) 'Handbuch des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen' herausgegeben von Dr. Adolf Matthias, Geh. Ober-Reg.-Rat und vortragendem Rat im kgl. preuß. Kultusministerium. In Verbindung mit Prof. Dr. Ernst Elster (Marburg), Gymn.-Prof. Dr. Paul Geyer (Brieg), Gymn.-Dir. Dr. P. Goldscheider (Mülheim a. Rh.), Prof. Dr. Friedrich Kauffmann (Kiel), Gymn.-Prof. Dr. Rudolf Lehmann (Berlin), Priv.-Dozent Dr. Friedrich von der Leyen (München), Prof. Dr. Rudolf Meißner (Göttingen), Prof. Dr. Richard M. Meyer (Berlin), Prof. Dr. Viktor Michels (Jena), Prof. Dr. Friedrich Panzer (Frankfurt a. M.), Prof. Dr. Franz Saran (Halle), Prof. Dr. Theodor Siebs (Breslau), Prof. Dr. Wilhelm Streitberg (Münster), Prof. Dr. Ludwig Sütterlin (Heidelberg).

Aber noch ein Umstand macht das Erscheinen dieses Handbuches bedeutungsvoll. Das zur Bearbeitung auserlesene Fach ist das Deutsche, derjenige Lehrgegenstand, der für alle drei Arten höherer Schulen gleichmäßig im Vordergrunde steht und mit seinem im besten Sinne nationalen Geiste alle anderen Fächer durchdringen soll. Was in diesem Zentralfach des höheren Schulunterrichts mit Einsetzung der besten Kraft des rechten Lehrers geleistet werden, wie die Behauptung, daß das Deutsche mehr als irgend ein anderes Fach alle edlen Geisteskräfte zur Entfaltung bringe, verwirklicht werden kann, das soll hier von einem der berufensten und für alle Schularten als für gleichberechtigte Stätten der Humanitätsbildung gleich warm empfindenden Pädagogen vorbildlich gezeigt werden.

Daß an der Ausarbeitung eines derartigen Buches Schulmänner und Berufsgelehrte zusammenwirken müssen, liegt auf der Hand. Die Ausführung des auf die eigentliche Handhabung des Unterrichts bezüglichen Teiles, des ersten der sechs Bände, ist naturgemäß den ersteren übergeben worden; die des in den übrigen fünf Bänden enthaltenen rein wissenschaftlichen Teiles haben die letzteren übernommen. So bearbeiten denn Universitätsdozenten fünf Sechstel des Werkes, aber das eine übrige Sechstel enthält das Wichtigste und wohl auch Schwierigste der Lehraufgabe, die Gestaltung der Wissenschaft im Unterrichte selber. Innerhalb des ersten Bandes hat Matthias selbst sich die geschichtliche Entwicklung des deutschen Unterrichts vorbehalten; den zweiten Teil, deutscher Aufsatz, behandelt Paul Geyer, Professor am Gymnasium zu Brieg; den dritten, deutsche Lektüre, Gymnasialdirektor Goldscheider zu Cassel. Von den folgenden Bänden umfassen Band 2—4 in zusammen acht Teilen die verschiedenen Gebiete der deutschen Sprache. Unter ihren gelehrten Bearbeitern ist einer zugleich erfahrener Schulmann: Rudolf Lehmann, der bekannte Verfasser des 'Deutschen Unterrichts'. Er hat hier die deutsche Poetik übernommen. Der fünfte Band wird in zwei Teilen das deutsche Volkstum, der sechste und letzte die deutsche Literaturgeschichte umfassen. So entspricht der geplante Inhalt des ganzen Werkes genau dem Bedürfnis des Deutschlehrers, das in den preußischen Lehrplänen von 1901 folgendermaßen gekennzeichnet wird: 'Die (dem Unterricht im Deutschen) gestellte Aufgabe ist schwierig und kann voll nur von Lehrern gelöst werden, die, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und ihrer Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und von vaterländischem Sinne, die Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen verstehen.' Es erhellt aber aus dem Inhaltsüberblick zugleich auch der Unterschied des neuen Werkes von dem manche gleichen Teile einschließenden Buche von Paul, dem inhaltreichen und verdienstvollen Grundriß der germanischen Philologie. Dieses dreibändige, ausschließlich von Universitätslehrern bearbeitete Werk dient lediglich wissenschaftlichen Zwecken. Mit ausführlichen Literaturangaben, die oft den Leittext geradezu vertreten, behandelt es die Entwicklung von Sprache, Schrift, Sage, Religion und Literaturgeschichte der Deutschen lediglich als eines Teiles

des gesamten germanischen Sprachstammes und unter entsprechend gleicher Berücksichtigung der übrigen Völker dieses Stammes; Angelsächsisch, Altnordisch, Niederländisch, Englisch, Friesisch kommen in eingehender Darlegung neben dem Deutschen zu ihrem Rechte. Bei Matthias dagegen wird zwar von den nicht rein pädagogischen Teilen jeder einzelne eine selbständige, ebenfalls rein wissenschaftliche Leistung darbieten, aber unbeschadet aller wissenschaftlichen Höhe stofflich zu den Bedürfnissen des Unterrichts auf irgend einer Klassenstufe in mittelbarer oder unmittelbarer Beziehung stehen und daher die Grenzen des Deutschtums einhalten und das Angrenzende höchstens durch Ausblick streifen. Den akademischen Anforderungen an den germanistisch vorgebildeten Oberlehrer aber wird der sprachgeschichtliche Band, der vom Gotischen bis zum Neuhochdeutschen reicht, durchaus entsprechen.

Bei der großen Zahl (13) der Mitarbeiter ist von vornherein zu erwarten, daß die Ausführung der einzelnen Teile des Werkes recht verschieden ausfallen wird — das hat auch bei den oben erwähnten großen wissenschaftlichen Handbüchern der beste leitende Urheber nicht verhindern können —, und der Wunsch, daß in diesem Falle die richtigen Aufgaben in die richtigen Hände gelegt sein mögen, kann für die meisten Gebiete einstweilen lediglich aus dem sicheren und feinen Urteil des Gesamtherausgebers Erfüllung hoffen. Die Teile aber, die bereits erschienen sind, sind angetan, die auf das Gesamtwerk zu setzenden Erwartungen als zum erheblichen Teile schon verwirklicht zu betrachten.

Goldscheiders 'Lesestücke und Schriftwerke', also die 'Lektüre' im Unterrichte, lassen sich an wie eine treffliche Sammlung von 'Lehrproben' mit vorausgehenden didaktischen Erwägungen. Diese Erwägungen, die Theorie der Lesestoffbehandlung, nehmen die kleinere Hälfte, etwa 200 Seiten des stattlichen Bandes ein. In diese theoretischen Ausführungen Goldscheiders muß man sich erst einlesen. Nicht jeder ist im Stil ein Matthias; mancher bevorzugt statt schöner Klarheit und lachender Freudigkeit der Darstellung eine schwere, gelehrte, den Leser zum Verweilen nötigende Fassung seiner Gedanken. Beim Lesen von Goldscheiders 'Lesestücken' findet man genau die Stileigentümlichkeit seiner inhaltlich gediegenen Schrift von 1889 wieder (Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen. Grundlinien zu einer Systematik): er grübelt, und seine Worte erheischen oft vom Leser die Arbeit der Übertragung in einfachere, verständlichere Form. In seinem neuen Werke teilt Goldscheider seine Lehre von der Behandlung des Lesestoffes in die drei Abschnitte: Eigenart der Erklärung, Entfaltung des Lesestückes und Schriftwerkes, Stufenfolge des Lehrganges. Der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten dieser Abschnitte wird erst bei der Vertiefung in den Inhalt deutlicher erkennbar. Im ersten werden zwar vorwiegend die besonderen Grundsätze der Erklärung deutscher Schriftwerke im Gegensatz zu fremdsprachlichen, daneben aber auch Grundsätze der Erklärung von Schriftwerken überhaupt und wiederum noch allgemeinere pädagogische Grundsätze, deren Beachtung für das Deutsche von Wert ist, dargelegt. Im zweiten werden die bei der Erklärung eines Schriftwerkes stets

wiederkehrenden, auf dessen Inhalt bezüglichen Fragen (Hauptinhalt, Nebeninhalt, Hintergrund, Quellen usw.) nacheinander aufgerollt und nach ihrer Notwendigkeit oder Wichtigkeit und der Art ihrer Durchführung besprochen; zahlreiche Beispiele dienen zur Veranschaulichung. Der Deutlichkeit halber wären daher vielleicht besser für 1 und 2 die Titel '(allgemeine und besondere) Grundsätze der Erklärung' und 'Entfaltung des Lesestückes nach diesen Grundsätzen' gewählt worden. Im dritten Abschnitt, Stufenfolge des Lehrganges, ist der Teilung des Stoffes nur für zwei Paragraphen die Klassenstufe, für neun dagegen der Lesestoff, geordnet nach der Materie Lesebuch, Mittelhochdeutsch, Klassiker usw., zugrunde gelegt worden. Die Klassikerlektüre wird dabei zum Teil wiederholt behandelt (§ 25 Auswahl aus den Werken Lessings, Goethes, Schillers, wo mit diesen Werken die Dichtungen gemeint sind; § 27 Klassische Prosawerke; § 29 Unser klassisches Zeitalter als Einheit). Zwei Schlußparagraphen, die von dem Verhältnis der Lesestückerklärung zu den Lehrplänen und von der Gegenwirkung gegen bedenkliche Schriften und Schriftstellen reden, sind ohne Sonderung den Ausführungen über die Lesestoffverteilung angereiht. Auch der zweite Abschnitt enthält in seinen beiden letzten Paragraphen (19 Vorbereitungen des Lehrers auf seinen Unterricht; 20 Pädagogische Forderungen) Erwägungen allgemeinerer Art. Überhaupt beweist ein Überblick über den Inhalt der Kapitel, daß der Verfasser in ihrer Reihenfolge manchmal streng logischen Aufbau verschmäht und um der Hervorhebung eines bestimmten didaktisch wichtigen Punktes willen zwanglose Gruppierung vorzieht.

In diese eigene Art der Ordnung des großen Stoffes muß man sich zuvor hineingefunden, über sie mit dem Verfasser sich verständigt haben, um dann doch in der Tat jede einzelne der Grund- und Nebenfragen der Behandlung deutscher Lesestücke gründlich und belehrend erörtert und beurteilt zu finden. Als Sonderaufgabe der Erklärung deutscher Schriftstücke hebt Goldscheider mit Recht nächst der verstandesmäßigen Erschließung des Inhalts die Erweckung der Empfindung und die Belebung der Vorstellungskraft durch diesen Inhalt hervor. Diesen Inhalt aber bewertet er recht, indem er ihn mit einem Worte bezeichnet als das Vaterland und in diesem Worte zusammenfaßt 'das Rauschen des deutschen Waldes und [den Klang] des deutschen Märchens und der deutschen Sage; die deutsche Landschaft und das deutsche Volkstum; die deutsche Geschichte und die Denkmäler des deutschen Geistes'. Passend wendet er sich, von dieser Begriffsbestimmung ausgehend, gegen die unnötige Einmengung fremdländischer Literatur in gerade die neuesten Lesebücher; richtig aber ergänzt er dennoch anderseits das rein Deutsche, das den Inhalt seiner Definition ausmacht, durch 'das Fremde, das vom Deutschtum aufgenommen, ins Deutschtum übergegangen ist (Christentum, Altertum usw.)'. Denn in der Tat, ohne diese Ergänzung wäre jene Definition lückenhaft. Es müßte denn sein, daß man in den Begriff 'Denkmäler deutschen Geistes' ohne weiteres alle bedeutenden deutschen Literaturwerke zusammenfaßte, deren Stoff über das Vaterland hinaus in das allgemein Menschliche sich erhebt, und daß man in der Art der Gestaltung dieses Stoffes den deutschen Geist erkennte. Wo

blieben sonst die Mehrzahl unserer klassischen Dramen, wo selbst die meisten der Balladen, wo Gedichte wie Seumes Kanadier, wo alle Parabeln und Paramythien, wo Homer, Shakespeare und Sophokles, die doch allesamt auch Gegenstand der deutschen Lektüre sein sollen? Der Einrichtung eines deutschen Lesebuches, dessen Gebrauch er mit Recht, wenngleich leider nicht für alle Schulen zutreffend, für alle Klassen einschließlich der Prima voraussetzt, widmet G. eine längere Betrachtung. Er will mit Liermann, daß man in einem solchen Buche auch den 'Pulsschlag des Lebens der Gegenwart' verspüre, und wünscht, daß das Lesebuch für Prima auch philosophische Stücke in einer gewissen Reichhaltigkeit und in innerem Zusammenhang untereinander enthalte. Das Buch von Biese hätte hier erwähnt werden sollen. Die Frage, ob nicht den Proben aus den eigentlich klassischen Philosophen, für die G. eintritt, eine der ästhetischen Schriften Schillers in größerem Auszuge vorzuziehen sei, wird leider nicht berührt. Geyers Schriftchen über Schillers ästhetisch-sittliche Weltanschauung konnte hier genannt werden. Gegen die Bezeichnungen Poesie und Prosa in der herkömmlichen Weise, in der man unter jener nur die rhythmisch gebundene, unter dieser die rhythmisch ungebundene Sprachform versteht, wendet sich G. zwar mit wissenschaftlichem Recht, aber ohne Not und jedenfalls ohne Erfolg.

Die gesamten Ausführungen des Verfassers durchzieht eine Reihe höchst anregender allgemeingültiger pädagogischer Mahnungen; eines der anziehendsten Kapitel darunter enthält die Darlegung, wie wichtig und wie schwierig es ist, die Arbeit zum Genuß zu machen. Dem, was von der Notwendigkeit, die Schüler schon von Sexta auf an selbständiges häusliches Lesen begrenzter Abschnitte zu gewöhnen, gesagt wird, kann man nur beistimmen, doch wird die Forderung, daß ein solches Durchlesen als Vorbereitung auf den Unterricht mindestens zweimal erfolge, schwerlich selbst vom Fleißigsten erfüllt werden können. Ganz anders steht es bei der Privatlektüre. Hier verweist Goldscheider mit Recht auf Lyons verdienstvolles Unternehmen, die trefflichen ästhetischen Ausgaben neuerer Schriftwerke, und empfiehlt ihre Anschaffung für die Schülerbibliothek und gleichzeitig für die Lehrerbibliothek. Die Art, wie in diesen Ausgaben der Primaner zu nachdenkendem und womöglich wiederholtem Lesen weniger, aber guter Werke angeleitet wird, ist in der Tat mustergültig.

Die Entfaltung des Lesestückes im zweiten Abschnitt nach den im ersten Abschnitt dargelegten Grundsätzen ist außerordentlich eingehend und reich und stets anregend, und in dieser Anregung liegt das Hauptverdienst dieses theoretischen Teiles. Auch die Stufenfolge des Lehrganges, der dritte Abschnitt, erweist sich als tüchtiger Ratgeber in den Einzelfragen des deutschen Unterrichts. In ihrer mehr oder minder ausführlichen Behandlung wird oft die größere oder geringere Vorliebe des Verfassers für die einzelnen Gebiete erkennbar. Nicht einwandfrei ist bisweilen die Fassung der Darlegungen: warum nicht statt 'Schloddrigkeit' des Ausdrucks vielmehr 'Nachlässigkeit', statt des allerdings verbreiteten Provinzialismus 'schimpfen' (über stockenden Vortrag des Schülers) vielmehr schelten oder tadeln? Eine gute Beigabe zum zweiten

Abschnitt bildet das mit sicherer Auswahl hergestellte Verzeichnis der Literatur, besonders der erklärenden Ausgaben.

Trotz aller Vorzüge des theoretischen Teiles aber liegt die Stärke der Goldscheiderschen Arbeit in dem vierten Abschnitte, der die 'Beispiele' umfaßt und ohne die Textproben an Umfang annähernd den drei vorhergehenden Abschnitten gleichkommt. Goldscheider hat auch hier sein Verfahren zwangloser Gruppierung des Stoffes mit Bewußtsein durchgeführt und die Art, wie er persönlich zu erläutern liebt, an einer Reihe von Lesestücken verschiedenster Art und den verschiedensten Klassenstufen entsprechend vor Augen geführt. Starke Neigung und große Erfahrung herrschen hier und haben vereint ein Werk der Didaktik geschaffen, das als eine hervorragende Leistung eines offenbar bewährten Meisters der Erklärung viel Segen in der Handhabung des deutschen Unterrichts auf höheren Schulen zu stiften geeignet ist. Der Verfasser bringt als rechter Pädagoge allen Klassenstufen gleiche Neigung entgegen. Er sieht im einzelnen das Ganze der Unterweisung und Erziehung und zeigt in anregendem Wechsel der jedem Stücke angemessenen Behandlung, 'wie mannigfach die Beziehungen sind, durch deren Beobachtung sich die mechanische Erledigung des Einzelstückes in lebendige Herausarbeitung eines Gesamtplanes umsetzt'. Didaktisch behandelt sind insgesamt 125 Lesestücke, davon etwa ein Fünftel in Prosa oder, um mit G. zu reden, in ungebundener Form geschriebene. Goethe mit 21 Stücken hat den Hauptanteil, es folgen der Zahl der Stücke nach Schiller, Hebel, Chamisso, Uhland und Grimm, dann Gellert, Geibel, Körner, Heine; auch Lessing, Luther, Claudius, Freytag, Hoffmann, Platen und Rückert sind vertreten; je ein historisches Stück ist aus Giesebrecht und Ranke, ein naturbeschreibendes aus Masius entnommen. In einer geistreichen Vorbemerkung kennzeichnet Goldscheider alle diese Stücke hinsichtlich der sie verbindenden gemeinsamen Gedanken, hinsichtlich ihrer Verteilung auf die Klassenstufen und hinsichtlich der obersten Grundsätze ihrer Behandlung. Seine Absicht, hiermit darzutun, 'wie man sich, wenn man nur den Gesamtstoff der Lesestücke und Schriftwerke von Sexta bis Prima beherrscht, in deren wechselseitiger Durchdringung und Beleuchtung bewegen kann', erreicht er vollkommen, und in einer solchen Durchdringung und Beleuchtung, einer Wiederholung in höherem Sinne, sieht er mit Recht die wahre Kraft jedes, auch des deutschen Unterrichts.

Zu loben ist die große Verschiedenheit der Stoffe. Von dem Märchen (Grimms Schneeweißchen und Rosenrot beginnt), der Sage und der Fabel an bis zur Poesie der Befreiungskriege, vom Geschichtsbilde und der Charakterschilderung bis zur Romantik, vom Drama zum Epigramm und zur Gedankenlyrik ist alles vertreten. Gemeinsam allen Erklärungen Goldscheiders ist die feine Herausarbeitung des je nach dem Inhalt und der Klassenstufe Passenden. Bei dem zarten lyrischen Gedichte, das er mit Recht der Prima vorbehält, fesselt seine schonende Belebung der durch das Lesen wachgerufenen Empfindungen, beim geschichtlichen Charakterstücke die klare Heraushebung der Gedankengliederung, beim Drama die Erschließung des Grundtons der Hand-

lung und der Charaktere. Jeder wissenschaftliche Kommentar von Wort und Sache ist absichtlich ausgeschlossen und den erläuternden Schulausgaben zugewiesen; was der Verfasser bietet, ist die davon unbeschwerte lediglich ästhetische Erklärung, die ja als notwendiger bewußter oberster Abschluß jeder Behandlung eines Textes auch für die fremdsprachliche Lektüre mit Recht gerade neuerdings hervorgehoben wird. Hier kann auch der erfahrene Deutschlehrer von Goldscheider lernen; das Beste, was liebevolle Versenkung in ein Schriftwerk empfinden und als fruchtbar für die Entfaltung des jugendlichen Geistes erkennen läßt, findet man hier wieder, in schöner Form und sicherer Darlegung und gar oft ergänzt durch glückliche Vergleiche, die von Beherrschung des ganzen Klassikers und seiner Erklärer zeugen. Selten ein Wort zu viel, oft konzeptartige Kürze, die aber die richtigen Töne anschlägt. Trefflich gelungen erscheint fast alles. Ich hebe, um nur einiges zu nennen, hervor die Erläuterung der bedeutsamen Szene III 2 aus Goethes Iphigenie (Orests Heilung), ferner die schonend streifende Behandlung von Goethes Nachtlied 'Über allen Wipfeln' und die kritische von Gellerts 'Der Maler'. Auch da, wo man anders deuten oder mehr hineinlegen möchte, wie bei Goethes 'Zueignung', zieht doch die Art der Behandlung an. Daß von Heine wenig für die Schule geeignet ist, bestätigt der Verfasser selbst. Trotzdem wagt er es, die Loreley unter die Beispiele der Erläuterung aufzunehmen, und mit bewundernswertem Geschick. An dem Liede 'Wir saßen am Fischerhause' aber scheitert meines Erachtens selbst die Kunst des Verfassers; solche Poesien sollten dem Unterricht fern bleiben, sie sind dem unbefangenen Gemüte des Schülers inhaltsleer. Über eines darf man sich wundern: der Verfasser gehört zu denen, die da Anstoß nehmen an dem echten Schlusse des Grimmschen Märchens von Sneewittchen, wie die böse Königin zur Strafe in die glühenden Pantoffeln treten und so lange tanzen muß, bis sie tot zur Erde fällt. Goldscheider bemerkt dazu, das möge gut volksmäßig sein, aber gut volksmäßig sei es nicht, und meint, man solle solche Züge grausamer Rache vom Unterricht fern halten. Das heißt, dünkt mich, die starke Schönheit und keusche Kraft des deutschen Märchens verkennen. Das reine kindliche Gemüt ist stark in Liebe zum Guten und in Haß gegen das Böse und in Gerechtigkeit; es umfaßt das himmlisch Schöne und das entsetzlich Grauenhafte mit gleicher Leichtigkeit. Es will zu seiner sittlichen Befriedigung nichts Halbes, sondern von ihm gilt, was noch heute im Soldatenliede, nur in anderem Sinne, gesungen wird: 'Da gibt's kein Verschonen, Jeder bekommt seinen Lohn.' Die verfolgte Tugend muß siegen, die Schlechtigkeit muß zugrunde gehen, so muß es sein im Reiche des Glaubens, das die kindliche Phantasie ohne Rücksicht auf Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit sich aufbaut und aus dem sie für das spätere Leben das starke Gefühl für Recht und Unrecht, das Vertrauen auf ein Walten göttlicher Gerechtigkeit sich herholt. Ist es doch auch im Schluß von Hänsel und Gretel nicht anders: die menschenfresserische Hexe wird vom kleinen Gretel im heißen Backofen eingesperrt und verbrennt elendiglich, Hänsel und Gretel aber, die unschuldigen Kinder, 'weinten vor Freude und

küßten sich einander'. Aschenputtel geht selig zur Hochzeitsfreude, den falschen Schwestern aber zu seiner Seite picken die Tauben die Augen aus. Und so überall bei Grimm. Erst dann atmet das Kind beim Erzählen erleichtert auf, so mußte es kommen. Gerade dadurch erhebt sich das Volksmärchen in seiner Wirkung über das moderne. Die Frage ist nur, ob nicht höchstens mit der Sexta die Unbefangenheit und Empfänglichkeit für solche lebensfremde Wundergerechtigkeit endet.

Daß den Musterbeispielen zum Schluß die vollständigen Texte, mögen sie auch zumeist ganz bekannt sein, beigegeben sind, so daß der Leser alles beieinander hat, ist nur zu loben.

(Schluß folgt)

DIE ÄLTESTE HYGIENE DER GEISTIGEN ARBEIT: DIE SCHRIFT DES MARSILIUS FICINUS DE VITA SANA SIVE DE CURA VALETUDINIS EORUM, QUI INCUMBUNT STUDIO LITTERARUM (1482)

Von Wilhelm Kahl

Das rege Interesse, das man heutzutage der Schulgesundheitspflege und allen den Fragen entgegenbringt, die mit ihr in Verbindung stehen, hat sich auch der Geschichte der schulhygienischen Bestrebungen zugewandt. Während man früher geneigt war, das Jahr 1836 als das Geburtsjahr der Schulhygiene anzusehen, weil in diesem Jahre Lorinser seine, man darf wohl sagen, epochemachende Schrift: 'Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen' veröffentlichte, so haben nähere Nachforschungen ergeben, daß schon viel früher, wenn auch nicht planmäßig und mit wissenschaftlicher Gründlichkeit, Schulmänner und Ärzte auf die Schädigungen aufmerksam gemacht haben, denen Körper und Geist der jugendlichen Schüler in den Bildungsanstalten ausgesetzt sind.

Als den ersten Versuch in dieser Richtung, dem zugleich eine gewisse systematische Vollständigkeit und wissenschaftliche Begründung nicht abzusprechen sind, wenn auch die medizinische Wissenschaft inzwischen andere Wege gewandelt ist und völlig neue Bahnen eingeschlagen hat, darf man wohl eine bis jetzt fast gar nicht beachtete Schrift des Philosophen und Neuplatonikers Marsilius Ficinus betrachten: De vita sana sive de cura valetudinis eorum, qui incumbunt studio litterarum (1482). Ich würde sie die älteste Schulhygiene nennen, wenn nicht Marsilius Ficinus sich darauf beschränkt hätte, aus dem weiten Umkreise der schulhygienischen Fragen nur diejenigen zu behandeln, die wir heute unter dem Namen 'Hygiene der geistigen Arbeit' zusammenzufassen pflegen. Diese hat Marsilius Ficinus zum erstenmale so gründlich und so eingehend erörtert, daß man seine Schrift wohl als die älteste Hygiene der geistigen Arbeit bezeichnen darf. Sie ist leider bis jetzt fast gar nicht beachtet worden. Aber abgesehen von ihrer Bedeutung für die Geschichte der Schulhygiene, ja die Geschichte der Medizin, enthält sie manchen wertvollen Wink, der noch heute Beachtung verdient, wenn wir uns auch bei einzelnen der wohlgemeinten Ratschläge, die Marsilius Ficinus den Studierenden erteilt, eines gewissen Lächelns nicht werden erwehren können.

Soweit mir die einschlägige Literatur bekannt geworden ist, hat sich bis jetzt nur ein Gelehrter mit der Schrift des Marsilius Ficinus De vita sana beschäftigt: 1855 veröffentlichte Weitenweber in den Abhandlungen der

Königl. böhm. Gesellschaft der Wissenschaften[1]) einen Aufsatz: 'Über des Marsilius Ficinus Werk De vita studiosorum, nebst einigen Bemerkungen über den Hellenismus'. Dieser Aufsatz dürfte heute nur wenigen mehr zugänglich sein; zudem ist er so oberflächlich gearbeitet — nicht einmal der Titel der Schrift des Ficinus ist richtig angegeben! — und wird ihrem Werte und ihrer Bedeutung so wenig gerecht, daß es sich wohl lohnt, eine neue Bearbeitung in Angriff zu nehmen. Diese wird sich nicht nur auf die Schrift De vita sana selbst zu erstrecken haben, sondern auch auf die in vielfacher Beziehung interessante deutsche Übersetzung des elsässischen Arztes und Humanisten Johann Adelphus Muling, Straßburg 1505. Schon hier möchte ich hervorheben, daß die Schrift des Marsilius Ficinus in keinem Lande soviel Anerkennung und solche Verbreitung fand wie in Deutschland; ein deutscher Humanist war es, der sie durch eine Übertragung ins Deutsche weiteren Kreisen zugänglich machte, und daß er damit einem gewissen Bedürfnisse entgegenkam, dürfen wir wohl aus der Tatsache schließen, daß von dieser ersten und bis jetzt einzigen deutschen Übersetzung aus den Jahren 1505 bis 1531 sieben Drucke nachweisbar sind.[2])

Ich beabsichtige später die Schrift des Marsilius Ficinus mit der deutschen Übersetzung des Johann Adelphus Muling vollständig, mit Einleitung und Anmerkungen, herauszugeben und beschränke mich für jetzt darauf, einen Auszug aus der Schrift De vita sana sive de cura valetudinis eorum, qui incumbunt studio litterarum, sowie aus der deutschen Übertragung, die vielleicht noch größerem Interesse begegnen wird als die Schrift selbst, mitzuteilen.

Ich schicke einige Bemerkungen über das Leben und die Werke des Marsilius Ficinus, soweit sie für das Verständnis und besonders die Entstehungsgeschichte des Buches De vita sana in Betracht kommen, voraus.

Wer sich über das Leben des Marsilius Ficinus unterrichten will, dem steht in den zwölf Büchern seiner Briefe[3]) eine reichlich fließende Quelle zur Verfügung, aus der in der Hauptsache auch Baehr für seinen trefflichen Aufsatz über Marsilius Ficinus in Ersch und Grubers Allgemeiner Encyklopädie[4]) geschöpft hat. Auch ich werde mich im Anschlusse an Baehr in

[1]) V. Folge. IX. Bd. für die Jahre 1854—1856. Prag 1857; auch im Sonderabdruck erschienen 1855. 22 S. 4°.

[2]) Ich werde hierauf weiter unten näher eingehen; man kannte bisher nur drei Drucke von 1505, 1508 und 1521: vgl. z. B. Goedeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung Bd. I. 2. Aufl. 1884, S. 440.

[3]) Ich benutze sie in der mit Recht gerühmten Gesamtausgabe der Werke des Ficinus Paris 1641. Bd. I. Außerdem enthalten die Vorreden zu den Werken brauchbares Material zur Biographie des Ficinus und namentlich zur Chronologie seiner Schriften. Ich führe die Pariser Ausgabe als op. an.

[4]) Erste Sektion. XLIV. Teil. Leipzig 1846, S. 1 ff. Pastor teilt in seiner 'Geschichte der Päpste', 3. Aufl. 1899, III 117 Anm. 1 reiche Literatur über Marsilius Ficinus, besonders über sein Verhältnis zum Neuplatonismus, mit; leider war sie mir nur zum geringen Teile zugänglich, so daß ich auf den Vorwurf gefaßt sein muß, das eine oder andere übersehen zu haben, wie ich aber hoffe, nichts Wichtiges. Die verdienstvolle Arbeit von Baehr erwähnt Pastor nicht.

erster Linie auf die Briefe des Ficinus stützen, sehe aber von vornherein davon ab, eine ausführliche Biographie zu geben.

Besonders das neunte Buch der Briefe ist für das Leben und die Schriftstellerei des Marsilius Ficinus wichtig. Außer einem Briefe vom 12. Juni 1489[1]), in dem das Buch De curanda litteratorum valetudine erwähnt wird, ist für uns ein Brief vom 29. August 1489 wertvoll. Marsilius Ficinus schreibt[2]) an seinen Freund Martinus Uranius aus Konstanz: '*Natalem praeterea nostrum poscis, et si Plotinus noster amicis frequenter id flagitantibus concessit numquam, ego tamen ingenti quodam amore erga me tuo ita sum affectus, ut nihil tibi aliquando sim negaturus, nisi quod forsan facultati nostrae fuerit denegatum. Nonus ergo supra decimum octobris dies mihi natalis fuit, anno videlicet a salute nostra millesimo quadringentesimo trigesimo tertio, hora vero diei, quamvis a patre Ficino medico descripta non fuerit, eius tamen matrisque verbis coniecimus fuisse unam supra vigesimam, ascendisse tunc Aquarium ferme medium, una cum piscibus, arbitror, Saturnum in Aquario tunc angulum tenuisse, Martem in eodem, Cancerem duodecimum tenuisse, in Scorpione Solem, atque Mercurium in domo nona, Lunam in Capricorno, in Leone Iovem in septima. Ibidem in Virgine Venerem, in Ariete Fortunam. Natalem habes, qualiscumque fuerit. Et si fortuna numquam ampla et perpetua quaedam corporis imbecillitas nostris semper libris vel scribendis obstitit vel edendis, numquam tamen ab officio nobis forsan decreto destitimus.*

Iam vero in hoc octavo aetatis nostrae septenario, novae etiam editionis imo et conscriptionis tu mihi causam praebuisti. Nam cum hoc anno librum a nobis de curanda litteratorum valetudine peteres, compositum septimo aetatis septenario nostro, quo libros Platonis edidimus, genius profecto tuus nostrum genium excitavit, ut librum de vita ingeniosis producenda componerem. Ut non solum bene, quamdiu vivant, valerent, sed etiam ut diu bene valentes viverent.[3]) *Itaque hunc de vita studiosis proroganda librum iam absolvimus favente Deo atque huic addidimus deinceps opusculum de vita coelitus comparanda compositum, ut remediis medicinisque, non utcunque compositis, sed astrorum observatione confectis, prosperam ingeniosis valetudinem vitamque longaevam promitteremus, si modo Deus ipse, sicut conscribenti nuper aspiravit, ita legentibus in posterum et utentibus aspiraverit. Bene vale, diu vale. Vale feliciter.*'

Aus diesem Briefe, den ich nicht ohne Absicht an die Spitze meiner Mitteilungen über das Leben und die Schriftstellerei des Marsilius Ficinus gesetzt habe, ersehen wir zunächst, daß Ficinus am 19. Oktober 1433 geboren wurde;

---

[1]) Op. I 926[b]. [2]) I 928[b].

[3]) Diese und die folgenden Worte kehren fast wörtlich in dem Prooemium zu 'De vita' an Lorenzo de' Medici wieder. Schon hier sei bemerkt, daß die Schrift De vita sana ursprünglich für sich allein entstand, wie sie auch noch jetzt ein inhaltlich für sich bestehendes Ganzes bildet. Später — 1489 — kamen die von Ficinus oben erwähnten Fortsetzungen hinzu und wurden mit der ersten Schrift zu den drei Büchern De vita vereinigt. Für uns handelt es sich hiervon nur um Buch I; ich werde aber in der für später geplanten vollständigen Veröffentlichung auch das Wichtigste aus dem Inhalte von De vita II und III mitteilen.

wir lernen ihn weiter als begeisterten Freund der Astrologie kennen, der es sich nicht versagen kann, uns das genaue Horoskop seiner Geburtsstunde mitzuteilen. Sein Vater, der, wie wir aus unserem Briefe erfahren und wie wir auch sonst wissen[1]), Arzt war, stammte wie die Mutter aus Figghine (Ficinum), einem altetrurischen Orte in der Nähe von Florenz; daher erklärt sich der Name Ficinus.

Beide Eltern erreichten ein hohes Alter[2]); der Vater, den der Sohn einmal mit Stolz *chirurgicus Florentiae . . . suo saeculo singularis* nennt[3]), ließ dem jungen Marsilius eine sorgfältige Erziehung zuteil werden. In seine Kindheit, die er wie auch fast sein ganzes Leben in seiner Geburtsstadt Florenz zubrachte, fällt das große Florentiner Konzil von 1439, das eine Menge griechischer Gelehrter nach Florenz führte; bekanntlich begeisterten die Vorträge des Georgios Gemistos Plethon Cosmo de' Medici derart, daß er zur Pflege und Verbreitung der platonischen Philosophie die berühmte platonische Akademie ins Leben rief.[4]) Auch Marsilius scheint sich früh der platonischen Philosophie zugewandt haben. Der Vater aber, der nüchterner und praktischer dachte als der phantastische, ideal gerichtete Sohn, schickte Marsilius nach Bologna, damit er sich hier zum Arzte ausbilde. Als er nach einiger Zeit nach Florenz zurückkehrte, hatte er eine Begegnung mit Cosmo de' Medici, die für sein ganzes Leben entscheidend wurde. Cosmo soll, so wird erzählt[5]), von dem Anblicke des Jünglings so ergriffen worden sein, daß er sich erbot, Marsilius auf seine Kosten ausbilden zu lassen, damit dieser sich ganz, wie er es längst ersehnt hatte, dem Studium Platons widmen und dem ärztlichen Berufe entsagen könne. So ging ihm ein längst gehegter Herzenswunsch in Erfüllung, und Marsilius wurde später nicht müde, in immer neuen Wendungen und in einer für unseren Geschmack oft überschwenglichen Weise Cosmo de' Medici als seinen größten Wohltäter zu preisen.[6])

Marsilius Ficinus war ursprünglich der griechischen Sprache nicht mächtig und mußte sich deshalb durch lateinische Schriftsteller wie Cicero, Macrobius, Apuleius, Augustinus u. a. m. den Zugang zur platonischen Philosophie bahnen. Doch sah er bald ein, daß dies nur ein trauriger Notbehelf war, und so begann er um das Jahr 1459 mit jugendlichem Eifer die griechische Sprache zu erlernen. Mit seinem fürstlichen Gönner Cosmo de' Medici verknüpften ihn bald immer engere Bande; oft kamen sie zusammen und verbrachten ganze Tage in gemeinsamer Beschäftigung mit platonischer und neuplatonischer Philosophie.

---

[1]) '*Ego, sacerdos minimus, patres habui duos: Ficinum medicum, Cosmum Medicem*' — sagt er in dem oben erwähnten Prooemium; Baehr irrt, wenn er a. a. O. S. 3[a] diese Stelle der Zueignungsschrift der lateinischen Übersetzung Plotins an Lorenzo de' Medici zuweist.

[2]) Der Vater lebte noch 1475, die Mutter 1493.

[3]) Op. I 628[a].

[4]) Ich verweise der Einfachheit halber auf Baehr S. 2[b]. [5]) Baehr S. 2[a].

[6]) Op. I 593[b] sagt er von Cosmus: '*Ex quo unico post Deum salus mea pendebat.*' Ähnliche Aussprüche finden sich häufig.

Marsilius Ficinus hat später oft und gern jener herrlichen Stunden gedacht[1]), die er in lebendigem Gedankenaustausch mit einem der größten Geister seiner Zeit verleben durfte. Platon und seine Philosophie bildeten den Mittelpunkt dieser Gespräche, die in einer Zeit geführt wurden, in der sich 'Italien in einer Begeisterung für Platon berauschte, die derjenigen des ausgehenden Altertums gleich kam'.[2])

Durch Cosmo de' Medici ist Marsilius Ficinus auch für das Werk gewonnen und begeistert worden, das seinen Ruhm bis in unsere Tage fortgepflanzt hat: die lateinische Übersetzung Platons, an der Ficinus fünf Jahre gearbeitet hat. Leider erlebte Cosmo, der 1464 starb, ihre Vollendung im Jahre 1468 nicht mehr.

Cosmos Sohn Peter, obwohl schwächlich und kränklich, übernahm das geistige Erbe seines Vaters. Er veranlaßte Ficinus, seine Platonübersetzung zu veröffentlichen und durch Vorlesungen das Verständnis der platonischen Philosophie in weiteren Kreisen zu verbreiten. Diese Vorlesungen wurden zahlreich besucht, und auch Deutsche, so der bereits erwähnte Martinus Uranius aus Konstanz, gesellten sich zu Ficinus' Schülern und Zuhörern.[3])

Ficinus ließ sich aber von dem Geiste der platonischen Philosophie, die sich bei den Platonikern jener Tage fast stets mit neuplatonischen Spekulationen durchsetzte, nicht gänzlich in Bande schlagen. Mögen wir bei ihm, wie dies seine älteren Biographen tun[4]), eine plötzliche Umwandlung — ähnlich wie bei Augustin — annehmen oder nicht: jedenfalls läßt sich bei ihm in späterer Zeit eine stärkere Hinneigung zum Christentum und zur Lehre der Kirche nachweisen, die auch äußerlich in seinem Eintritt in den Priesterstand Ausdruck fand. In innerer Beziehung[5]) hierzu steht die Abfassung des 1477 erschienenen apologetischen Werkes De christiana religione.

Schon vorher hatte er sein philosophisches Hauptwerk in Angriff genommen, die achtzehn Bücher der Theologia Platonica, die auch den Titel führte: De immortalitate animorum ac aeterna felicitate. Ficinus unternahm es in diesem Werke, Christentum und Platonismus, der auch hier vom Neuplatonismus kaum zu unterscheiden ist, miteinander auszusöhnen und zu zeigen, daß das Studium Platons zur Gottesverehrung führe; durch diese aber gelange

---

[1]) An Lorenzo de' Medici schreibt er einmal (Op. I 632[a]): '*Ego, Laurenti, una cum illo (Cosmo) annos plures quam duodecim feliciter philosophatus sum; tam acutus erat in disputando quam prudens et fortis in gubernando. Multum equidem Platoni nostro debeo, sed Cosmo non minus debere me fateor.*'

[2]) Windelband, Geschichte der Philosophie. 2. Aufl. 1900 S. 293; vgl. auch seine Geschichte der neueren Philosophie 2. Aufl. 1899. I 14.

[3]) Baehr S. 4[a]. Es lohnt sich vielleicht, auf Ficinus' Beziehungen zu Deutschland und den deutschen Humanisten einmal näher einzugehen. Auf sein Verhältnis zu dem Kölner Professor Johann Menchen komme ich noch zu sprechen.

[4]) Baehr S. 4[b]; wiederholt nennt sich F. von jetzt ab 'sacerdos'.

[5]) In dem Widmungsschreiben an Lorenzo de' Medici (Op. I 2[a]) sagt er: '*Ut autem divinam mihi gratiam magis conciliarem tibique gratificarer, et mihi ipse non deessem, eum primum sacerdotii sacris initiatus sum, opus de christiana religione composui.*'

man zur Göttlichkeit der Seele, auf der alle Erkenntnis und Glückseligkeit beruhe.[1]) Es ist hier nicht der Ort, zu untersuchen, ob und wie weit ihm die Versöhnung und widerspruchslose Verschmelzung christlicher und neuplatonischer Gedanken geglückt ist. Zweifellos war Ficinus ängstlich bemüht[2]), am christlichen Standpunkte festzuhalten; aber trotzdem enthalten seine Werke manche Stellen, an denen die Rechtgläubigkeit nicht in vollem Umfange gewahrt zu sein scheint, und wir finden es begreiflich, daß Ficinus schon früh heterodoxer Ansichten beschuldigt wurde.[3])

Es würde mich zu weit vom Ziele meiner eigentlichen Arbeit abführen, wenn ich auf die Philosophie des Ficinus und namentlich sein Verhältnis zum stark neuplatonisch gefärbten Platonismus näher eingehen wollte. Ich kann es mir aber nicht versagen, die feinsinnige Charakteristik eines der besten Kenner der Geschichte der neueren Philosophie, Windelbands, mitzuteilen, der von Ficinus sagt[4]): 'An ihm sieht man, wie die Wogen jener anfänglich so hoch gehenden Polemik — ob Aristoteles oder Platon der philosophische Lehrer der Zukunft werden solle — geebbt waren; aus der teilweisen Anerkennung des Aristoteles, die schon Bessarion vertrat, scheint mit der Zeit in der florentinischen Akademie die Ansicht zur Herrschaft gelangt zu sein, daß die beiden großen Philosophen des Altertums im wesentlichen miteinander übereinstimmten. Das war auch die Auffassung des Neuplatonismus gewesen, die in der byzantinischen Tradition maßgebend war, und auf diese gingen ja schließlich die Anregungen auch des italienischen Platonismus zurück. In Wahrheit ist daher der Platonismus der Renaissance wesentlich neuplatonisch gefärbt gewesen und geblieben. So übersetzte denn Ficinus nicht nur den Platon, sondern auch die Schriften mehrerer Neuplatoniker, namentlich des Plotin, und diese Übersetzungen verdienen nicht nur wegen ihrer sprachlichen Eleganz, sondern zum Teil auch wegen der eindringlichen Feinheit ihrer Auffassung noch heute beachtet zu werden. Die plotinische Weltanschauung aber mit ihrer glänzenden Hervorhebung der metaphysischen Bedeutung des Schönen lag auch von dieser Seite her dem ästhetischen Geiste der Renaissance nahe, und dazu kam, daß

[1]) Baehr S. 9[a].

[2]) Wiederholt begegnen wir in seinen Werken der Versicherung: '*In omnibus, quae aut hic aut alibi a me tractantur, tantum assertum esse volo, quantum ab ecclesia comprobatur*' op. I 414; Baehr S. 8 Anm. 63.

[3]) Vgl. hierüber besonders Pastor a. a. O. S. 116, bei dem Ficinus' Zwitterstellung zwischen Christentum und Neuplatonismus in scharfe Beleuchtung tritt: 'Ficino suchte, bezaubert von der Schönheit der Antike, den Platonismus im Christentum aufgehen zu lassen, ohne, wie es scheint, die Gefahr der Verflüchtigung des Christentums zu ahnen. Sein Mystizismus, durch starke Hinneigung zur Astrologie gesteigert, erregte Besorgnisse. Im Jahre 1489 wurde er bei Innozenz VIII. der Magie angeklagt, wogegen er sich jedoch mit Erfolg zu verteidigen wußte. Von einer gefährlichen Vermengung des Platonismus mit dem Christentum kann aber F. nicht freigesprochen werden.'

[4]) Windelband, Geschichte der neueren Philosophie. 2. Aufl. 1899. I 14; vgl. ferner, von anderen Darstellungen der Geschichte der neueren Philosophie abgesehen, Kuno Fischer, Geschichte der neueren Philosophie. 3. Aufl. 1889. I, 1 S. 88 und die gründlichen Ausführungen bei Gaspary, Geschichte der italienischen Literatur, 1888. II 160 f.

die mystische Richtung des Neuplatonismus den religiösen Bedürfnissen der Zeit ebenso willkommen war, wie anderseits die magische Naturauffassung Plotins dem noch ungeklärten Streben nach neuer und umfassender Erkenntnis der Natur entgegenkam. So verbanden sich mehrfache Motive, um dem zumal durch den großen Namen Platons gedeckten Neuplatonismus eine hervorragende Stelle in der wissenschaftlichen Bewegung der Renaissance zu geben. Ficinus selbst zog alle diese Fäden mit wirkungsvollem Geschick in seiner Theologia Platonica zusammen, und diese Verbindung der Gedanken wurde um so einflußreicher, als er auch durch eine überaus rege Tätigkeit und durch eine in staunenswerter Ausdehnung betriebene Korrespondenz namentlich nach Deutschland hin für die Ausbreitung seiner Lehren und Tendenzen wirkte.'

Ich kehre nach dieser Abschweifung zum Leben des Marsilius Ficinus zurück. An Lorenzo de' Medici, der dem kränklichen Pietro schon 1469 folgte, hatte er den gleichen Gönner und Freund gefunden wie an dessen Großvater und Vater. Zwischen beiden entwickelte sich eine edle, auf Gemeinsamkeit der philosophischen Interessen und Anschauungen gegründete Freundschaft; ihr hat Ficinus besonders in den Widmungsschreiben seiner Werke, deren Entstehung Lorenzo mit reger Teilnahme verfolgte und mit wachsendem Wohlwollen begleitete, manches schöne Denkmal gesetzt. Auch in seinen Briefen strömt er von aufrichtiger Dankbarkeit über gegen den, dem er nächst Cosmo de' Medici das Glück seines Lebens verdankte.

Lorenzo sorgte auch dafür, daß Ficinus sorgenfrei leben und sich ganz seinen wissenschaftlichen Arbeiten widmen konnte; er übertrug ihm 1477 die Aufsicht über zwei Kirchen. Noch glänzender wurde seine Lage, als ihm 1484 Giovanni de' Medici, der spätere Papst Leo X., sein Kanonikat an der Kathedralkirche zu Florenz verlieh.[1])

Hatte schon vorher in seinen philosophischen Bestrebungen Plotin oft mit Platon gestritten, so wandte er sich jetzt noch eifriger als bisher dem Studium der Neuplatoniker zu; als reife Frucht dieser Beschäftigung dürfen wir die lateinische Übersetzung Plotins betrachten, zu der ihn sein Freund Pico von Mirandula angeregt hatte und der er fünf Jahre seines Lebens widmete. Ficinus ließ ihr die Übersetzung einer Reihe neuplatonischer Schriften des Iamblichus, Synesius, Proclus u. a. folgen. In den letzten Jahren seines Lebens wandte er sich wieder der Abfassung von Kommentaren zu den Dialogen Platons zu.

Er starb am 1. Oktober 1499; die Todesursache wird verschieden angegeben; jedenfalls wissen wir aus dem oben mitgeteilten Briefe an Martinus Uranius, daß sich Ficinus keiner festen Gesundheit erfreute.

Nach diesem kurzen Überblicke[2]) über das Leben und die Hauptwerke

[1]) Baehr S. 4[b]; op. I 956.

[2]) Wer sich eingehender über das Leben und die Werke des Ficinus zu unterrichten wünscht, sei auf die bei Pastor a. a. O. angeführte Literatur, besonders aber auf den grundlegenden Aufsatz von Baehr a. a. O. verwiesen, den Pastor nicht gekannt zu haben scheint.

des Marsilius Ficinus wende ich mich der Entstehungsgeschichte der drei Bücher De vita zu, aus deren erstem weiter unten ausführliche Auszüge mitgeteilt werden sollen.

Wir wissen, daß der Vater des Marsilius seinen Sohn für den ärztlichen Beruf bestimmte und deshalb auf die hochberühmte Hochschule zu Bologna schickte. Nun hat ja freilich Ficinus das medizinische Studium früh aufgegeben und sich der Philosophie zugewandt. Doch ist er der Medizin nie gänzlich entfremdet worden, und es lassen sich aus seinen Werken und namentlich aus den Briefen zahlreiche Stellen beibringen, in denen der hohe Wert, die Bedeutung und der Nutzen der medizinischen Wissenschaft gepriesen werden. Ich verweise hier namentlich auf einen ausführlichen Brief an Thomas Valorius[1]) und die in das vierte Buch der Briefe aufgenommene Oratio de laudibus medicinae, die eine so gründliche Kenntnis medizinischer Literatur verrät[2]), daß wir wohl annehmen müssen, Ficinus habe die medizinischen Studien neben den philosophischen nie ganz ruhen lassen.

Auch scheint er seine medizinischen Kenntnisse schon früh literarisch verwertet zu haben, und zwar in dem ersten Buche seines Werkes 'Homo'. Es hat damit folgende Bewandtnis. Am 30. Oktober 1490[3]) schreibt Ficinus an Lorenzo de' Medici: *Hominem Peripatetici ex animo corporeque componunt. Hominis animam Christiani tradunt, mox genito corpori procreari. Ecce homo noster ad te venit, humanissime Laurenti, ex anima et corpore constitutus. Primo quidem corpus aspicies, ubi tanquam medici de curando corpore disputamus, deinde interspicies animam, ubi quasi theologi animam a cura corporis ad Deum convertimus contemplandum. Ibi sane quinque libellis velut gradibus ad divinam contemplationem ascendimus scala Platonica. Sextus subinde liber ad Deum iam factum hominem, id est Christum, una cum Magis, indice stella, ducit. In septimo tandem Apostolus Paulus, ad tertium coelum raptus, sceum rapit et mentem, penes Deum die septimo quieturam.* Nun ist uns über dieses Werk des Marsilius Ficinus 'Vom Menschen' weiter gar nichts bekannt. Da aber Ficinus mit dem unmittelbar vorhergehenden Briefe vom 27. Oktober 1490[4]) die Übersendung einer Anzahl seiner im jugendlichen Alter verfaßten Schriften an Lorenzo de' Medici begleitete, deren Veröffentlichung er nicht wünschte, so hat Baehrs Vermutung[5]) sehr viel für sich, daß auch das Werk 'Homo' sich unter den Schriften befand, die Ficinus wegen ihrer Unreife der Verbreitung durch den Druck nicht für wert hielt, die er aber gleichwohl sammeln und seinem fürstlichen Gönner überreichen ließ. Das Fehlen aller weiteren Nachrichten über das Werk 'Homo' und besonders seinen ersten medizinischen Teil ist auch aus dem Grunde für uns bedauerlich, weil wir dadurch der Möglichkeit eines Vergleiches mit den drei Büchern De vita beraubt sind. Daß die beiden Schriften

---

[1]) Op. I 628[b].

[2]) Op. I 735[a]; F. nennt hier z. T. dieselben medizinischen Autoritäten unter den Griechen, Römern, Arabern usw., auf die er sich auch in den Büchern De vita beruft.

[3]) Op. I 944[a]. [4]) Op. I 943[b]. [5]) A. a. O. S. 18[b].

inhaltlich sich stark berühren mußten, liegt auf der Hand und sagen deutlich die Worte: *tamquam medici de curando corpore disputamus.*

Medizinischen Inhalts ist sodann eine Schrift, die Marsilius Ficinus um 1477 gegen die Pest verfaßte und 1481 im Druck erscheinen ließ; sie trägt den Titel: Consiglio di Marsilio Ficino contro la pestilenzia[1]) und ist in italienischer Sprache abgefaßt, während sich Ficinus sonst ausschließlich der lateinischen Sprache bediente. Hieronymus Riccius fertigte davon eine lateinische Übersetzung an, und diese ging unter dem Titel: 'Epidemiarum antidotus' in die Werke des Ficinus über.[2])

Wir kommen sodann zu dem medizinischen Hauptwerke des Marsilius Ficinus, den drei Büchern De vita. Aus den Schlußworten des Prooemiums — '*Accipe igitur, optime Laurenti, post illas de anima*[3]), *hos etiam de corpore libros*' — erfahren wir, daß er dieses Werk nach Vollendung der Theologia Platonica in Angriff nahm. Weiter ersehen wir aus dem oben abgedruckten Briefe an Martinus' Uranius, daß das erste Buch, De curanda litteratorum valetudine, im 47. Jahre seines Lebens, also um 1482 verfaßt wurde, während die Abfassung des zweiten und dritten Buches erst in den Sommer des Jahres 1489 fällt. Denn der erste Brief an Uranius vom 12. Juni 1489 spricht nur von der Übersendung des Buches De curanda litteratorum valetudine, während der zweite Brief vom 29. August 1489 bereits die Bücher De vita ingeniosis producenda und De vita caelitus comparanda, also den zweiten und dritten Teil des Gesamtwerkes erwähnt.[4]) Der Druck der drei Teile, die unter dem Titel De vita triplici vereinigt wurden, erfolgte Ausgang 1489 durch Antonius Miscominus in Florenz. Jedenfalls sandte Ficinus am 15. Dezember 1489 einem seiner Freunde ein gedrucktes Exemplar zu. Aus dem Umstande, daß zwischen der Abfassung des ersten und der beiden letzten Bücher ein Zeitraum von sieben Jahren liegt, dürfen wir wohl mit einiger Sicherheit schließen, daß Marsilius Ficinus ursprünglich nur das erste Buch zu veröffentlichen beabsichtigte; jedenfalls bildet dieses ein für sich bestehendes Ganzes, das allein und ohne die beiden Fortsetzungen verständlich ist.[5])

In den meisten Ausgaben sind den drei Büchern De vita noch zwei Aufsätze hinzugefügt: Apologia, in qua de medicina, astrologia, vita mundi, item

---

[1]) Op. I 926[b]: *Tentavi et alia quaedam potius quam composui et librum contra pestem lingua Tusca.*

[2]) Haeser zählt in seinem 'Lehrbuch der Geschichte der Medizin' 3. Aufl. 1875, I 820 F. zu den 'Epidemiographen des XV. Jahrh.'.

[3]) Die Theologia Platonica führt den Nebentitel: *De immortalitate animorum ac aeterna felicitate.*

[4]) Die Zueignung an den König Matthias Corvinus von Ungarn trägt das Datum vom 11. Juli 1489 (op. I 517); auch dies läßt auf die Abfassung im Sommer 1489 schließen.

[5]) Wegen der Editio princeps vgl. nach einer nachträglichen Ermittlung die Bemerkung weiter unten. Der Brief vom 15. Dez. 1489 findet sich op. I 931[b]. In seinem Briefe vom 16. Dez. 1488 (op. I 933[a]) spricht F. nur von einem liber de vita, also nur vom ersten Buche, das damals allein vollendet war, dagegen in späteren Briefen von libri de vita: op. I 931[b] vom 15. Dezember 1489; I 938[a] vom 27. Mai 1490; I 961[a] vom 22. Juli 1492.

de magis qui Christum statim natum salutaverunt, agitur, datiert vom 15. September 1489, und Quod necessaria sit ad vitam securitas et tranquillitas animi, datiert vom 16. September 1489.

Das dritte Buch De vita coelitus comparanda — ist in solchem Maße von astrologischem Aberglauben durchtränkt, daß es großes Aufsehen und selbst Anstoß erregte. Allerdings hatte sich Ficinus in dem an den Leser gerichteten Vorworte selbst gegen etwaige Vorwürfe zu schützen gesucht, indem er schrieb[1]): *Denique si non probas imagines astronomicas, alioquin pro valetudine mortalium adinventas, quas et ego non tam probo quam narro, has utique me concedente ac etiam, si vis, consulente dimitte.*

Trotzdem enthielt die Schrift noch so viel vom Standpunkte des Kirchenglaubens aus Anfechtbares, daß die Gegner des Ficinus sich mit einer Beschwerde an den Papst wandten.[2]) In der Apologie nun suchte Ficinus sich als Priester von den gegen ihn erhobenen Anschuldigungen zu reinigen.

Auch der kleine Aufsatz Quod necessaria usw. trägt apologetischen Charakter; denn er schließt mit den bezeichnenden Worten: *Haec autem non tam ut sacerdos amicis mando vobis quam ut medicus. Nam absque hac una tamquam medicinarum omnium vita, medicinae omnes ad vitam producendam adhibitae moriuntur.*[3])

In diesem Zusammenhange sei auch an einen Brief erinnert, den Ficinus am 27. Mai 1490 an seinen Freund Antonius Calderinus[4]) richtete; darin heißt es, mit der ausgesprochenen Absicht, sich vor falscher Auslegung seiner Bücher zu schützen und seinen rechtgläubigen Standpunkt ausdrücklich zu wahren: *Quicumque non perturbata mente, sed iudicio sano nostra legerit, plane perspiciet, quam sincero consilio, quam pia mente, quanta religionis veneratione conscripserim.* Diese Worte sind kräftig und deutlich genug!

[1]) Op. I 517. [2]) Baehr S. 11[a]. [3]) Op. I 562[b]. [4]) I 938[b].

(Fortsetzung folgt)

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Schule und Leben. Reden und Ansprachen von Dr. Gustav Weicker, Geh. Regierungsrat, weil. Gymnasialdirektor in Stettin und Schleusingen. Mit Bildnis und Lebensabrisz. Aus dem Nachlasz herausgegeben. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1905. 171 S. gr. 8°.

G. Weicker, geboren 1837 im Pfarrhause zu Oppach in Sachsen, verlor früh seine Eltern, studierte Theologie und Philologie in Halle, legte beide theologische Examina ab, wählte aber den Lehrerberuf. Erst 32 Jahr alt wurde er 1869 Direktor des Kgl. Gymnasiums zu Schleusingen; 1878 ward ihm die Leitung des Marienstiftsgymnasiums zu Stettin übertragen, in welchem Amte er nach 26 Jahren unermüdlicher, segensreicher Tätigkeit 1904 starb. Eine Auswahl seiner Reden und Ansprachen hat im vorliegenden Buche Albrecht Tiebe herausgegeben, der ihnen auch aus persönlicher Bekanntschaft mit dem Verstorbenen den Abriß von dessen Leben vorausgeschickt hat.

Den ersten Teil der Sammlung bilden Ansprachen an vaterländischen Gedenktagen, und zwar handelt die erste, 1876 bald nach dem großen Brande in Schleusingen gehaltene, vom Gemeinsinn in der Not der Heimat und des Vaterlandes und verwebt miteinander die Betrachtung über die Schreckenswoche in der Stadt und über den Kriegsbrand von 1870. Die zweite in Stettin 1885 gesprochene Rede hat zum Thema das Wort Friedrich Wilhelms IV.: 'Es ist Gottes Wohlgefallen gewesen, Preußen durch das Schwert groß zu machen, durch das Schwert des Krieges nach außen, durch das Schwert des Geistes nach innen, aber freilich nicht des verneinenden Geistes der Zeit, sondern des Geistes der Ordnung und Zucht.' Darauf folgt ein Gedicht Weickers 'Zum 18. Juni 1896', in welchem die preußische und deutsche Geschichte des letzten Jahrhunderts vorgeführt wird und das zugleich den Rahmen bildete für vaterländische teils aufgesagte, teils gesungene Gedichte und Lieder. Ein Jahr später waren 'Die Hohenzollern in der Dichtung' Gegenstand eines Vortrages.

Der zweite Teil enthält Ansprachen an den Gedenktagen der Reformation. Die erste wurde 1872 in Schleusingen gehalten. Der Text des Tages 'Eins ist Not' gab Anlaß, mit den Schwestern Martha und Maria die Schwesterkirchen, die katholische und evangelische, zu vergleichen. Darauf folgen, an demselben Tage des Lutherjubiläums 1883 gesprochen, zwei Reden, eine für die kleinen Schüler über Luthers Leben und Verdienste, und die andere für die Erwachsenen über das Thema: 'Was war Dr. Luther unserem Volke? was ist er uns noch?' Diese feiert in Luther den Reformator der Kirche, den Vater der Schule, das Vorbild der Häuslichkeit, den treuen Sohn des Volkes. Angereiht ist eine Ansprache in einer Versammlung des Evangelischen Bundes, worin Weicker, der langjährige Vorsitzende des Provinzial-Haupt- und des Stettiner Zweigvereins des Evangelischen Bundes und Vorstandsmitglied des Gustav-Adolf-Vereins, in den Gefahren der Gegenwart zur treuen Wahrung der protestantischen Interessen auffordert. (Schon 1863 hatte er sein Buch veröffentlicht: Das Schulwesen der Jesuiten, nach den Ordensgesetzen dargestellt.)

Den dritten Teil nimmt die Festrede zum 350jährigen Jubiläum des Marien-

stiftsgymnasiums zu Stettin (1894) ein. In glänzender Weise gab der Redner ein scharfumrissenes Bild des Lebens in der Anstalt um 1544, 1644, 1744 und 1844; besonders eingehend schilderte er die letzten hervorragenden Lehrergenerationen in ihrer Eigenart, für die damals noch Raum war.

Der vierte Teil enthält 11 Entlassungsreden an die Abiturienten. Die ersten beiden sind noch in Schleusingen gehalten. Die erste im Siegesjahr 1871 gesprochene weist darauf hin, daß aus der stillen, unscheinbaren Arbeit der Friedensjahre unter Gottes Segen solche Frucht hervorgegangen war, und fordert zu still schaffender Arbeit in der Schule und auf der Universität auf. Dem Inhalt nach verwandt ist die folgende Rede, welche Weicker zur letzten Abiturientenentlassung in Schleusingen gehalten hat: 'Über die Freude, eine selige und gesegnete Herzensstimmung'; er führt den Gedanken aus: wohlverdiente Erfolge geben frohe Dankesempfindung, und diese treibt wieder zu neuen, höheren Aufgaben. Schön schließt sich die 3. Rede an: 'Über Arbeit und Freundschaft als sonderliche Güter und Kleinode des Menschenlebens.' Zielbewußte, fruchtbare Arbeit wird zum Lebensbedürfnis, ja wird ein Gottesdienst. Gemeinschaftliche Arbeit gibt erst der Freundschaft Gehalt. Der Schluß weist auf Schillers 'Ideale' hin, in welchen Freundschaft und Beschäftigung als die treuen Begleiter im Menschenleben gefeiert werden. Die 4. Rede handelt 'Von Selbstgefühl und Bescheidenheit' auf Grund des Wortes Pauli: *μὴ ὑπερφρονεῖν παρ' ὃ δεῖ φρονεῖν ἀλλὰ φρονεῖν εἰς τὸ σωφρονεῖν.* Sodann folgt eine Betrachtung über die Tugend der Treue. Die Treue in einer besonderen Ausübung behandelt die 6. Rede, welche das Dichterwort erläutert: 'Immer behalte getreu vor Augen das Höchste; doch heute strebe nach dem, was heut' du zu erreichen vermagst.' Hier wird über Wahl des Berufs gesprochen, über die unscheinbare Arbeit in ihm, wie auch über die gewissenhafte wissenschaftliche Vorbereitung zu ihm. Eine geschichtliche Beleuchtung empfangen die ausgesprochenen Gedanken durch die nächste Rede zum Säkulargedächtnis 1886: 'Friedrichs des Großen Urteile über Inhalt und Wert der Studien und die Art, sie zu betreiben.' Besonders werden seine Urteile über Geschichte, schöne Literatur, Sprachen und die Erziehung im allgemeinen vorgeführt. Der große Herrscher fordert das Lernen als unerläßliche Vorbedingung für das Denken. Er wundert sich, daß er zum Studium der griechischen Sprache noch antreiben müsse; 'aber Latein müssen die jungen Leute absolut lernen, wenn sie auch Kaufleute werden oder sich zu was anderem widmen'. Der König kannte keine Weichlichkeit; 'die Menschen beschäftigen heißt: sie hindern, daß sie lasterhaft seien'. 'Der rechtschaffene Mittelstand ist dem Staate am besten; wenn man die richtige Mitte zwischen Not und Überfluß hält, so bewahrt der Nationalcharakter etwas Männlicheres und ist dem Fleiß, der Arbeit und allem, was die Seele erhebt, mehr zugewandt.' Zum Schluß werden zwei interessante Äußerungen des Fürsten über die christliche Religion und über die alte deutsche Treue mitgeteilt. Der 8. Entlassungsrede 'Über rechte Hingabe an den gewählten Beruf' wird das Wort des treuen Lerse in Goethes Götz zugrunde gelegt: 'Mich selbst bringe ich, das ist nicht viel, doch alles was es ist, biet ich euch an', der folgenden 'Über rechten Lebensmut und seine Bedingungen' das Gebetslied: 'Gesunden Leib gib mir, und daß in solchem Leib ein unverletzte Seel' und rein Gewissen bleib.' Die 10. Rede 'Paläophron und Neoterpe' ist fein, aber für Schüler etwas hoch gegriffen. Das so betitelte, zu der Zeit der Rede beinahe 100 Jahre alte Festspiel Goethes lehrt, wie gezeigt wird, das Alte ehren, das Neue schätzen. Dazu eben halte die geschichtliche Bildung an, wie sie das Gymnasium geben will. Die letzte mitgeteilte Entlassungsrede 'Vom Ernste des Lebens', gesprochen am 22. März 1900, führt zu den Jahren des Aufstiegs Kaiser Wilhelms I. vor seiner geschichtlichen Höhe zurück; 'sie gerade zeigen, was ihn vor allen wert macht, den Knaben, Jüngling, Mann voll Pflichtgefühl, Maß und Selbstzucht'.

Den Schlußteil bilden Schulandachten. Die erste enthält Mahnworte an die Schleusinger Schulgemeinschaft für den rechten Empfang des heiligen Abendmahls. Darauf

folgen sechs Stettiner Wochenandachten, nämlich zwei Adventsreden, eine Ansprache zu Schulanfang nach Neujahr, eine Erklärung des Bibelwortes: 'Der Tod ist der Sünde Sold', eine Rede über Demut, Sanftmut, Verträglichkeit nach Anleitung von Galat. V 25 ff., zuletzt eine Andacht nach dem Totenfest.

In allen Reden bewährt sich der vortreffliche Pädagoge, dem auch die Gabe der Rede in hohem Maße verliehen war. Die Sammlung wird gewiß den ihrem Herausgeber vorschwebenden Zweck erfüllen, ein dauerndes Denkmal für den verdienten Mann seinen Schülern und Freunden sein. —

Dieselben Ziele klassischer Bildung, deutschvaterländischer und echt evangelischer Gesinnung, die Weicker stets vor Augen hatte, sind auch die leitenden Sterne in einer anderen kürzlich veröffentlichten Sammlung, deren Verfasser unter Gottes Segen noch rüstig wirkt:

Ideale. Ausgewählte Schulreden von Albert von Bamberg. Berlin, Verlag von Julius Springer 1906. V, 138 S. 8°.

Zur Vollendung seines 40. Dienstjahres hatten die Kollegen am Gymnasium Ernestinum in Gotha ihrem hochverdienten Direktor A. von Bamberg eine Festschrift dargebracht; als Gegengabe veröffentlicht er diese Sammlung von 12 ausgewählten Schulreden, die er, mit Ausnahme der zweiten, bei der Entlassung von Abiturienten gehalten hat. Auch seinen zahlreichen Schülern wird das Buch eine wertvolle Gabe sein; sie wird ihnen das gehörte Wort dauernd erneuen. Stets hat A. von Bamberg den höheren Schuldienst als eine national-ethische Aufgabe aufgefaßt; davon geben auch diese Reden den Beweis. Indem ihr Verfasser aus Vergangenheit und Gegenwart hervorragende Männer seinen Schülern als Vorbilder vorführt, so weit sie ihrem durch die Schriften der Alten, die Lehren des Christentums und die deutsche Geschichte und Literatur geweckten Verständnisse zugänglich sind, weiß er, die Schüler zu ihnen erhebend, unvergängliche ideale Gedanken in ihre Herzen zu senken, aus dem im eigenen Herzen Erlebten zu ihnen redend und stets aus dem Vollen schöpfend.

Die erste 'Bismarck' überschriebene Rede ist bei Gelegenheit des 70. Geburtstages des damals noch im Amte befindlichen großen Staatsmannes gehalten. Sie weist hin, um nur die wichtigsten Seiten hier hervorzuheben, auf seine Pflichttreue, seinen Heldenmut, seine Hoffnungsfreudigkeit, auf die Verbindung von echtem Idealismus und Realismus in ihm, und mahnt die Jugend, des Glückes sich würdig zu zeigen, daß sie unter dem Eindrucke solcher Größe aufgewachsen sei.

Die zweite Rede wurde gesprochen bei der Trauerfeier des Gymnasiums um den so früh dahingeschiedenen Kaiser Friedrich. Sie führt sein Leben und seine hohen Verdienste, sein Dulden und sein Sterben vor und schließt mit den Worten, die zugleich das Ziel der Rede ausdrücken: 'Uns aber soll er auferstehen zu neuem Leben, umstrahlt von dem Lichte der Vollendung, gleich seinem Vater verknüpfend in einem Kranze der Demut und Kraft doppelte Palme zugleich.'

Die dritte erinnert an die Weisheitslehren und -lehrer des Altertums und beschäftigt sich im besonderen mit dem theologischen Studium, dem die Mehrzahl der Abiturienten sich widmen wollte. Zum Schluß wird des vor 100 Jahren geborenen Pfarrers und Fabeldichters Hey gedacht, der einer der besten Schüler des Ernestinums gewesen war, und sein Vorbild wird den Zöglingen mit den Worten ans Herz gelegt: 'In richtiger Schätzung der Güter dieses Lebens bot er ein rührendes und erhebendes Bild einer in geistigen Freuden ihr Genüge findenden Anspruchslosigkeit, allem blendenden Scheine abhold, nur bestrebt, das ganz zu sein, wozu er sich innerlich berufen fühlte, voll Verlangen nach wissenschaftlicher Erkenntnis, aber wohl wissend, daß das Christentum, um ganz verstanden zu werden, gelebt sein wolle; und sein vom Geiste Christi durchwehtes Leben in den Dienst demütiger Arbeit an den ihm anvertrauten Seelen stellend, ein Mann in ernstester Pflichterfüllung und doch auch wieder ein Kind in dem Sinne, in welchem ein Kind sein heißt ein Christ sein.'

In der vierten Rede wird der Inhalt von Platos Euthyphron den Hörern in die Erinnerung zurückgerufen und aus dem Dialog, unter Vergleichung des Christentums, die Lehre geschöpft: 'Die Frömmigkeit ist ein Gottesdienst, dessen Wesen sich in der Pflege und Förderung des sittlich Guten erschöpft', und daran die Mahnung geknüpft: 'Auch jeder einzelne Beruf will als ein Gottesdienst verstanden werden.' Der Schluß lautet: 'Immer wieder ist Ihnen das Altertum, über dessen Unerfahrenheit auf dem Gebiete der Naturerkenntnis wir lächeln mögen, als eine lautere Quelle der Erkenntnis des menschlichen Wesens erschienen, als eine Bildungswelt, die in dem Besten, was sie erzeugt, nicht in Widerspruch steht mit dem Höchsten, was das Christentum unserem Volke entgegengebracht hat. Seien Sie dafür dankbar und erweisen Sie Ihre Dankbarkeit nicht dadurch allein, daß Sie den humanistischen Studien, denen Sie hier obgelegen, pietätvolle Erinnerung zuwenden und gern zu ihnen zurückkehren, so oft sich Ihnen Gelegenheit dazu bietet, sondern vor allem dadurch, daß Sie, welche Gebiete Sie auch anbauen werden, nicht an der Oberfläche bleiben, sondern hinabsteigen in das innere Wesen der Dinge.'

Die fünfte Rede trägt als Überschrift das Selbstbekenntnis Geibels: 'Drei sind Einer in mir, der Hellene, der Christ und der Deutsche', und zeigt an seinen schön ausgewählten Gedichten und an seinem Leben, wie der Dichter diese drei in sich zur innigsten Einheit verband. Darauf heißt es: 'Will das deutsche Gymnasium sein, was es unserem Volke sein soll, so muß es eben diesen Geist in die Seelen seiner Zöglinge pflanzen und seine Elemente zu schöner und fruchtbarer gegenseitiger Durchdringung entwickeln.'

Die sechste Rede 'Sophokles' Antigone im Lichte des Christentums' ruft zunächst den Schülern den tief erfaßten Inhalt der Tragödie in die Seele zurück und leitet dann von der Mahnung des Chors zum φρονεῖν zu den tiefen Gedanken des Christentums von Gnade und Versöhnung hinüber.

Die siebente Rede 'Von wahrer Mannhaftigkeit' schreitet von Nikias' Wort bei Thukydides 'Männer machen den Staat aus, nicht Mauern und Schiffe ohne Männer' bis zu der Antwort, die sich E. M. Arndt auf die Frage gab: 'Wer ist ein Mann?' Dabei werden unter anderen Nikias und Moltke einander gegenübergestellt. Es fällt die beherzigenswerte Mahnung: 'Wie in den Kriegen unserer Zeit die Anforderungen, die an das eigene Denken und Wollen auch des einzelnen gemeinen Mannes gestellt werden müssen, ungleich höhere geworden sind, so fordert auch die Entwicklung unserer staatlichen und bürgerlichen Einrichtungen ein ungleich höheres Maß von einsichtsvoller Mannhaftigkeit von dem einzelnen Staatsbürger.'

Es folgt die aus wärmstem, dankerfülltem Herzen eingegebene, wahrhaft vollendete Rede zur Hundertjahrfeier auf Kaiser Wilhelm I. 'Er war uns in seiner Herzensgüte wie in seiner abgeklärten Weisheit ein Vater des Vaterlandes, in dem vollen Sinne, in dem wir den Vaternamen zu gebrauchen gewohnt sind.' Die Ansprache schließt: 'Möchte auch der hier versammelten Jugend, der Kaiser Wilhelm schon viel fremder ist als uns Älteren, diese Jahrhundertfeier zum Anlaß werden, sich in andächtige Betrachtung seines Lebens und Wesens zu vertiefen und seinem Vorbild nachzustreben!'

Anfügt sich eine sehr ernste Rede 'Von der Selbstsucht und ihrem Gegenteil'. Sie weist hin auf den Dreißigjährigen Krieg und den westfälischen Frieden, der vor 250 Jahren geschlossen wurde, und auf Griechenland, dessen Freiheit an selbstsüchtiger Selbstzersetzung zugrunde gegangen ist trotz der Anstrengungen eines Demosthenes. Sie beleuchtet die verderblichen Lehren vom Herrenrechte des Stärkeren und weist auf die schwere Aufgabe hin, die Bismarck durch das gleiche, allgemeine, direkte Wahlrecht seinen Deutschen gestellt hat.

Die zehnte Rede zieht eine interessante Parallele zwischen Goethe und Kaiser Wilhelm I.; die elfte und zwölfte sind den vor 100 Jahren verstorbenen Denkern und Dichtern Kant, Herder und Schiller gewidmet. An Kant wird hervorgehoben seine Wahrheitsliebe, sein Unabhängigkeitssinn, sein wissenschaftlicher Charakter, der

wohl die Grenzen zwischen Wissen und Glauben zu wahren wußte; an seinem von ihm verschiedenen Schüler Herder sein Streben nach echter Humanität und zugleich sein liebevolles Verständnis für individuelles Leben und seine pädagogische Bedeutung; an Schiller endlich sein vorbildliches Ringen, ganz dem Dichterberuf anzugehören, für den er geboren war, der zugleich, als priesterlicher Beruf von ihm aufgefaßt, die ständige, willige Arbeit sittlicher Veredlung forderte; diesem Ideale hat der große Mann, auserwählten Freunden eng verbunden, unablässig nachgestrebt. 'Nichts, auch nicht die dem medizinisch Geschulten seit dem 32. Lebensjahre feststehende Gewißheit eines frühen Todes hat ihm die Schaffensfreude gemindert oder die Schaffenskraft gelähmt.'

Die Reden sind sämtlich schön und trefflich; von dem Reichtum ihres Inhalts konnten die vorstehenden Andeutungen nur einen unzureichenden Begriff geben. Der Verfasser spricht den berechtigten Wunsch aus: 'Es wäre mir eine hohe Freude und eine willkommene Stärkung, wenn die «Ideale» auch in weiteren Kreisen des Berufs, dem ich die ungetrübtesten Lebensfreuden danke, als ein bescheidener Beitrag zu der uns aufgegebenen Verbindung der klassischen und christlichen mit den nationalen Ideen freundlich beachtet werden sollten.' Die 'Ideale' können den Lehrern, wie den Schulbibliotheken, nur auf das wärmste empfohlen werden; sie sind auch durchaus geeignet als sinnvolles Geschenk für die Jugend.

Wilhelm Nitsche.

EIN HANDBUCH DES DEUTSCHEN UNTERRICHTS

Von Eduard Roese

(Schluß)

Ein ganz anderer Stil, eine ganz andere Behandlungsweise überhaupt treten uns in dem zweiten der fertiggestellten Bände des Handbuches entgegen. In ihm handelt Geyer über den deutschen Aufsatz. Für die Bearbeitung dieses Gebietes hätte Matthias keinen Bessern finden können. Geyer ist ein philosophischer Kopf, der aber mit der strengen Klarheit, dem Geschick und der Gründlichkeit eines Laas bei der Zergliederung eines Stoffes die Wärme des für das Edelste in der deutschen Literatur begeisterten Jugendlehrers und ein eindringendes Verständnis für die Fähigkeit und die Schwächen eines Schülers verbindet. Seine von einheitlicher Lebensauffassung getragenen kleinen ethischen Schriften (Schillers ästhetisch-sittliche Weltanschauung; Schulethik auf dem Grunde einer Sentenzenharmonie), seine Abhandlung, mit der die Monatschrift für höhere Schulen eröffnet wurde (über die Gleichwertigkeit der drei Arten höherer Schulen in den ethisch bedeutsamsten Lehrfächern) sowie seitdem mehrere in ebenderselben Zeitschrift über deutschen Aufsatz haben ihn als einen Ratgeber auch für mehr als dieses enge Fachgebiet vorteilhaft bekannt gemacht.

Geyers vorliegendes Handbuch war nur nach trefflichen eigenen und fremden Vorarbeiten möglich. Auf beiden fußt es, und aus der Beherrschung dieser und Ausgestaltung jener ist ein Werk hervorgegangen, das ich nicht anstehe trotz Laas als das beste zu bezeichnen, das je über deutschen Aufsatz geschrieben worden ist. Von den kleinen und großen Fragen und Bedenken, die dem Lehrer des Deutschen um so näher treten, je länger er diesen Unterricht ausübt, ist hier keine unbeantwortet geblieben, und angenehm empfindet man es, daß der Verfasser sie alle bis zur kleinsten eher gesucht als gemieden hat.

Das Buch behandelt in zwei gesonderten Hauptteilen die Theorie des Aufsatzes und ihre praktische Handhabung. Die Darstellung zeigt in anregendem Wechsel entweder sichere, scharfe Skizzierung oder sorgfältig durchgeführte Zeichnung, oft bis in alle Einzelheiten plastisch ausgestaltet. Wenn Geyer bescheiden an einer Stelle seine 'ungestüme' Behandlung des Stoffes der fein abwägenden, ruhigen Darstellung eines Münch gegenüber entschuldigen zu müssen glaubt, so ist vielmehr in einem praktischen Handbuche gerade seine durch inhaltreiche Knappheit wirksame Art besonders angebracht. Trotz allem

sicheren Vorwärtseilen enthält jede Seite eine Fülle von Belehrung und Anregung. Schon die Einleitung, in der er über den Zweck seines Buches und über die Grenzen der Lehre sich ausspricht. Er stellt zunächst die Tatsache fest, daß es im deutschen Aufsatz trotz aller Hilfsmittel und trotz der amtlichen Lehrpläne immer noch an einem einheitlichen Lehrverfahren fehlt. Aber er will nicht 'der erstaunten Welt eine Reform der Aufsatzübungen bringen', sondern vielmehr das beste bisher auf diesem Gebiete zutage Getretene einheitlich zusammenstellen. Aufsätze aber sind Kunstwerke, so bemerkt er, und daher nur bis zu einem gewissen Grade lehrbar. Lehrbar ist an Kunstwerken nur das Verstandesmäßige, die Technik; was zum Gelingen hinzukommen muß, Eigenart, Geschmack und schöpferische Phantasie, bleibt dem Künstler, in diesem Falle dem Schüler, vorbehalten, und diese zu erwecken und lebendig zu erhalten wird stets die erste und oberste Aufgabe des Deutschlehrers sein. Wahrlich, ein beherzigenswertes Wort! Denn auf den unteren und namentlich den mittleren Klassen höherer Schulen, wo mit erwachendem Selbstvertrauen zum ersten Mal bei Gelegenheit Phantasie, Witz und Eigenart die Köpfchen zu heben wagen, wird in der Tat oft durch Zusammenstreichung oder harte Randbemerkung und niederschmetterndes Endurteil erbarmungslos und manchmal auf immer der junge Mut niedergemäht. Was den Umfang und die Art der Aufsatzübungen betrifft, so will Geyer mit Recht vermitteln zwischen der neuerdings vielfach erstrebten 'seminaristischen' und der bisherigen akademischen Lehrweise: schon in Sexta sollen stilistische Vorübungen betrieben werden, aber der Aufsatz der Oberstufe soll gipfeln in der Behandlung philosophischer und zwar ästhetisch-sittlicher Grundbegriffe. In seinen späteren Ausführungen kommt der Verfasser auf den deutschen Unterricht der Volksschule zurück und bemerkt, daß im übrigen von dessen Handhabung die höhere Schule, so gern sie es möchte, im Grunde doch herzlich wenig lernen kann. Er würdigt auch in der Einleitung mit rechter Nüchternheit die Bestrebungen der 'Kunsterzieher', deren Überschwenglichkeiten ja soeben Wilhelm Brandes-Wolfenbüttel in seinen schönen Aufsätzen über die Grenzen der Kunsterziehung eine klassische Beurteilung hat angedeihen lassen.

Der theoretische Teil des Buches ist gegliedert in die fünf Abschnitte: Vorfragen und Richtlinien, Thema, Ermittlung und Anordnung des Stoffes, Vorbereitung des Aufsatzes, der Aufsatz selbst und seine Verbesserung. Ein angehängter kürzerer sechster Abschnitt handelt über die in Preußen lehrplanmäßigen sogenannten kleinen Ausarbeitungen und deren mündliches Seitenstück, die Vorträge der Schüler. In dem ersten dieser Abschnitte sind die Ausführungen über den höheren Zweck des Aufsatzes und über die Beredsamkeit einst und jetzt bemerkenswert. Der Verfasser erblickt in den Aufsatzübungen die Schulung zu schriftlicher und mündlicher Beredsamkeit im späteren Leben. Hinsichtlich der Schriftgewandtheit fällt ein Vergleich zwischen Vergangenheit und Gegenwart in Deutschland nicht zu ungunsten der letzteren aus. Aber an mündlicher Redegewandtheit fehlt es nach des Verfassers Ansicht den Gebildeten, sonst würden sie ihr besseres Wissen und tieferes Ver-

ständnis mehr unter das Volk tragen und helfen, die aus der Begehrlichkeit und Genußsucht der Masse erwachsenden Gefahren zurückzudrängen. Reden vor dem Volke ist, wie mich dünkt, ein zweischneidiges Schwert. Sokrates hat einmal das Wort gesprochen von dem ἰδιωτεύειν, ἀλλὰ μὴ δημοσιεύειν. In Zurückhaltung vom kommunalen und politischen Leben liegt für die Akademiker, auch die vom höheren Lehrstande, etwas Segensreiches für den eigenen Beruf. Die laute und leidenschaftliche Beteiligung der Volksschullehrer zahlreicher Großstädte an den Wahlen läßt heutzutage manche dieser Lehrer ihres Schulberufes schier vergessen. Aber es mag dennoch an der Zeit sein, auch die Beredsamkeit der höheren Stände gegen Massenherrschaft wachzurufen und gegenüber Sokrates an Solons Vorschrift über Parteiergreifung zu erinnern. Das engere Ziel des Aufsatzes erblickt Geyer abweichend von Laas mehr in gründlicher Darlegung des wesentlichen Inhaltes als in sprachlicher Fertigkeit. Er teilt darin den Standpunkt Klanckes, entfernt sich aber wiederum von diesem durch die Wertschätzung ethischer Themata, die wie ein roter Faden alle Geyerschen Schriften durchzieht. Er ist überzeugt, daß aus ihrer Pflege eine Erneuerung philosophischen Geistes und aus dieser eine Wiederbelebung einer christlich-humanistischen, ästhetisch-sittlichen Weltanschauung erwachsen könne. So wie er denken alle Stillen im Lande, aber die Beharrlichkeit und Wärme, mit der er seine Idee überall durchklingen läßt, macht seine Ausführungen besonders anziehend. Die Gefahr des seichten Moralisierens bei den sogenannten moralischen Themen wird nach ihm, was er wiederholt schon in früheren Abhandlungen hervorgehoben hat, vermieden 1. durch dialektische Behandlung, 2. durch genügende Vorbereitung der Aufgaben. Kein Aufsatz soll ohne gründliche Vorbereitung sein. 'Wenn der Aufsatz das Schreckgespenst für Schüler und Eltern ist', so ruft Geyer aus, nachdem er ein Nachtbild aus dem Leben eines Tertianers vorgeführt hat, 'dann hat es die Schule irgendwie an sich fehlen lassen'. Fällt es aber zu schwer, bei Abiturientenaufsätzen die Grenze zwischen erlaubter und unerlaubter Vorbereitung einzuhalten, dann empfiehlt er, vielleicht auch in Preußen nach bayerischem Muster die gleichen deutschen Aufgaben von der obersten Schulbehörde aus für das ganze Land zu geben. Meines Erachtens sollte in der Tat diese Einrichtung nicht nur für das Deutsche, sondern für alle schriftlichen Fächer der preußischen Reifeprüfung ernstlich in Erwägung gezogen werden: die einzelnen Anstalten würden dann am besten ihre Leistungsfähigkeit erweisen können. An die Stelle der Zentralbehörde müßten dabei in Preußen die Provinzialschulkollegien treten.

Im zweiten Abschnitte wendet Geyer sich der Gestaltung des Themas zu. Er wiederholt hier seine alte Forderung: es soll kurz, klar und bestimmt (besser wohl: engbegrenzt) sein. So soll z. B. die Aufgabe 'Das Wesen der tragischen Katharsis' den Zusatz haben 'nach Lessing' oder 'nach Lessing und Bernays'; das Thema 'Der Realist und der Idealist' erhält seinen Schulwert erst durch die Hinzufügung 'nach Goethes Tasso'. Höchst bemerkenswert ist sodann bei der Frage der Abiturientenaufgaben ein Vergleich, den Geyer auf Grund des Buches von Condamin, La composition française du baccalauréat

classique et moderne (1889) zwischen Deutschland und Frankreich anstellt. Er macht hier die feine Bemerkung, daß anscheinend in seinem Bildungsideal Deutschland mehr der Idee des Wahren, Frankreich der des Schönen huldige, während England der des Guten im Sinne des Nützlichen nachstrebe. Wir können, darin muß man Geyer beipflichten, von dem französischen Verfahren, die Jugend zu freien Schöpfungen des Mutterwitzes (*esprit*) und der Phantasie anzuleiten, viel lernen. Wie abweichend von den unsrigen sind z. B. die folgenden bei Condamin aufgeführten Themen, und wenngleich sie alle ersichtlich der französischen Neigung zur Rhetorik Rechnung tragen, welche Anregung der Einbildungskraft und der sprachlichen Gewandtheit enthalten sie: *Annibal à un de ses amis le lendemain de la bataille de Cannes; Horace à son ancien maître Orbilius; Gustave-Adolphe expose au Sénat de Suède les motifs de sa participation à la guerre de Trente ans; Eloge funèbre de Bayard.* In mäßiger Anzahl gelegentlich zwischen die Klassen- und Hausaufsätze unserer Primaner gestellt, würden in der Tat ähnliche Aufgaben dem überwiegend Verstandesmäßigen unserer deutschen Schulthemen ein erwünschtes Gegengewicht bieten und das mit erreichen helfen, was auch in unserer Kunsterziehungsrichtung das berechtigte Ziel bildet. Geyer bemerkt, es schade nicht, gelegentlich den Hippogryphen zum Ritt ins Land der Phantasie zu satteln; mir scheint, sogar ein erneuter Aufschwung des Pegasus ins Reich der Musen, also die Wiederbelebung freiwilliger metrischer Übertragungen oder sogar kleiner selbständiger dichterischer Leistungen seitens der Schüler ist erwünscht. Warum soll, was hierin früher an höheren Schulen schöne Sitte war (auch Geyer führt aus eigener Erfahrung Beispiele an), nicht in neuem Gewande wieder erstehen können? Lange genug haben die Musen geschwiegen. Empfänglichkeit ist unter Begabteren immer vorhanden, manches Talent entdeckt sich erst selbst beim Versuch, und die Aufsätze pflegen Vorteil davon zu haben.

Seine volle Meisterschaft zeigt Geyer in dem dritten und längsten Abschnitte seiner Aufsatzlehre, wo er von der Ermittlung und Anordnung des Stoffes, also von Invention und Dispositionen handelt. Als allgemein passende Gesichtspunkte der Bearbeitung bezeichnet er a) den Gegenstand selbst (Inhalt und Umfang) und b) dessen Umgebung (Ursache und Wirkung, Verwandtschaft nach Ort oder Zeit, Gegenteil). Anschaulich führt er die Verwendbarkeit dieser Loci an Aufsätzen der verschiedensten Gattung vor Augen, von der einfachen Erzählung (Beispiel das Riesenspielzeug) bis zur dialektischen Bearbeitung von Begriffen (Beispiel: Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben) fortschreitend. Alle Regelschemas über Invention bezeichnet er als einfache Kunstgriffe, deren aber der Anfänger nicht entraten könne. In diesem Sinne verhilft er auch der vielgeschmähten Chrie zu dem ihr gebührenden Grad der Geltung, indem er den Wert oder Unwert jedes ihrer acht Teile eingehend betrachtet. Auch von der Einleitung redet er und stellt unter ihren vier Arten mit Recht die *a genere* und *ab opposito* als die bedeutsamsten hin. Schade, daß er nicht auch sagt, wie wertvoll es ist, in der Disposition an den Schluß der Einleitung die Themafrage (Zeichen Th. = Thema) als besonderen Übergangsteil in genauer

Frageform stellen zu lassen, ein Verfahren, das der Gymnasialdirektor und jetzige Professor an der Universität Berlin, der Philosoph August Döring, 1878 zuerst empfohlen hat. Nach meiner Erfahrung nötigt dies Verfahren die Schüler zu klarer Erfassung der Aufgabe; in der Ausführung braucht darum die Frage keinen besonderen Satzausdruck zu erhalten, sondern es genügt, ihrem Inhalt die signifikante Stelle am Ende des letzten Einleitungssatzes zu geben. In der Lehre von der Definition deckt sich die Aufsatzlehre wesentlich mit der Logik, und so findet denn der Deutschlehrer in diesem Abschnitt bei Geyer in vorzüglich klarer Weise auch die Regeln über Division, Partition und Beweis, also die Hauptkapitel der Logik, wie sie von rechtswegen in jeder Prima behandelt werden sollen, aufgerollt. Die Sokratische Methode wird durch die Behandlung der Fragen 'Was ist ein Gesetz?' und 'Was ist ein Vorurteil?' trefflich erläutert. Grundlegend für die Behandlung von Begriffsbestimmungen bleibt dem Verfasser stets die Wahrheit, daß unser Nachdenken sich zunächst auf den Kreis unserer Erfahrung zu richten hat und daß dieser sich für die Schüler im wesentlichen auf das tägliche Leben und auf die geschichtlich-geographische (hinzuzufügen: und dichterische) Überlieferung beschränkt.

Dem, was die folgenden Abschnitte über die Form des Aufsatzes und über seine Verbesserung sagen, kann man nur zustimmen. Die eigne Korrektur des Ausdrucks durch den Lehrer ist die beste, und die darauf verwandte Zeit wird in der Tat mit Zinsen einkommen. Summarische Randbemerkungen wie 'Steif!' 'Unbeholfen!' oder gar 'Unsinn!' erledigen zwar die Durchsicht rasch, nützen aber wenig. Man könnte hinzufügen: Sind summarische Urteile nicht zu vermeiden — denn alles verbessern würde allerdings meist zu zeitraubend sein —, so seien sie wenigstens in belehrende, womöglich adhortative Form gekleidet. Von langen Korrekturen seitens der Schüler nach Zurückempfang der Aufsätze hält der Verfasser mit Recht nicht viel. Bei schriftlichen Arbeiten jeder Art tragen nach meiner Empfindung Abschriften ganzer Sätze oder Wiederholungen, die über den eigentlichen falschen Ausdruck hinausgehen, für die Schüler den Charakter von Strafarbeiten und dazu noch recht zwecklosen post festum. Denn an dem Urteil unter der Arbeit wird auch durch die sorgfältigste Verbesserung doch nichts mehr geändert. Randverbesserung genügt in den weitaus meisten Fällen. Möglichste Beschränkung des Schreibwerks für die Schüler hat nicht nur eine sichtbare Besserung der Handschrift, sondern auch vermehrte Sorgfalt überhaupt zur Folge.

Neben der hiermit beendeten Theorie des Aufsatzes steht bei Geyer in gleicher Vollendung der Praktische Teil seines Buches, eine Sammlung von Leitgedanken und Dispositionen für Aufsätze jeder Art und jeder Klassenstufe, die die Ausführung der im ersten Teile dargelegten Grundsätze enthalten Getreu seiner Vorschrift, daß der Lehrer die Gliederungen möglichst selber machen solle, gibt der Verfasser hier im wesentlichen nur eigene Arbeit. Ihrer Bedeutung gemäß machen die für die oberen Klassen bestimmten Aufgaben die Hälfte des ganzen Abschnittes aus. Der Versuch, hier zu Stoffgebieten

nächst den Klassikern auch die neuere Dramatik heranzuziehen, verdient Anerkennung, aber mit Sudermann und dem gefährlichen Ibsen ist nach meiner Auffassung die Grenze des für Aufsätze Guten überschritten. Zu ergänzender Lektüre mögen diese Modernen manchem geeignet dünken; für Aufsätze geben unter den Dramatikern Grillparzer und Hebbel die weiteste neuzeitliche Grenze ab. Die neueren würden, Wildenbruch etwa ausgenommen, mehr als es gut ist die Kritik des Primaners hervorrufen. Das Klassische, aus der Zeitflut weggerissen und in geklärter Schönheit dastehend, ist und bleibt das eigentlich Vorbildliche und Bildende für unsere Jugend.

In der Katharsisfrage darf man, soll einmal über Lessing hinausgegangen sein, nicht, wie Geyer tut, mit Bernays endigen; die richtige Auffassung des aristotelischen τοιούτων παθημάτων als eines subjektiven Genetivs hat ganz andere Erkenntnis geschaffen.

Den krönenden Abschluß der ethischen Themata, die der Verfasser auch hier in wirksamer Steigerung des Ganzen am Ende behandelt, bilden neun Durchschnittsarbeiten von Abiturienten über das Thema 'Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben (Goethe)'. Einen besseren Beweis für seine Behauptung, daß die Bedenken gegen derartige Aufgaben ungerechtfertigt seien, hätte allerdings der Verfasser nicht liefern können als durch diese Belege, die neben dem gemeinsamen und durchweg wohlgelungenen Bemühen, das Wesentliche klarzulegen, zugleich ein Maß sprachlicher Sicherheit zeigen, wie es für angehende Akademiker größer nicht verlangt werden kann. Aber freilich, solche Leistungen vermag nur derjenige Lehrer hervorzurufen, der, um mit Geyer zu reden, Techniker und Künstler zugleich ist. Offenbar ist, wenn er es auch verschweigt, er selbst hier dieser Lehrer gewesen.

Geyers Buch vom deutschen Aufsatz bringt uns die Vorzüge eines Laas in neuer, verbesserter Form entgegen; überhohe Anforderungen vermeidend, philosophische Überlegung mit sicherer pädagogischer Einsicht verbindend, gibt es in Lehre und Probe das Höchste an, was eine höhere Schule im Deutschen wirklich leisten kann, mitsamt den besten Mitteln, die gesteckten Ziele zu erreichen. Für den Lehrer des Deutschen und der philosophischen Propädeutik wird es sich als der trefflichste Ratgeber erweisen.

Den Reigen der ausschließlich wissenschaftlichen, nur mittelbar lehrhaften Arbeiten des Handbuches eröffnet Richard Meyer mit seiner Deutschen Stilistik. Seiner Aufgabe getreu, führt Meyer sein umfassendes und bis in alle Einzelheiten gründlich ausgestaltetes System der Hauptsache nach ganz ohne Rücksicht auf die praktische Verwendung seiner Sätze aus. Aber bei der umfassenden Darlegung von Richtig und Unrichtig, Schön und Unschön ergibt sich die ästhetische Nutzanwendung wie von selbst, und so reißt auch ihn, besonders gegen das Ende, sein mit dem wachsenden Inhalt seiner Begriffe offenbar sich steigerndes Interesse an dem Stoff zu Ratschlägen hin, und die sind wohlüberlegt und bester Art.

Meyer bricht mit dem bisher überwiegenden Brauch der Stilisten, den

namentlich Wackernagel befolgt hat, die Stilistik ganz nach antiker Theorie zu gestalten, und führt sein Gebäude auf dem natürlichen Verhältnis der Worte und ihrer Verbindungen zueinander auf. Er hat dadurch ein völlig neues und in bestem Sinne modernes Buch geschaffen, und die darin geleistete Arbeit ist wahrlich nicht gering gewesen. Modern ist das Buch auch deswegen zu nennen, weil auch die stilistischen Erscheinungen der neuesten Gegenwart darin bewertet und bis auf Sieverts Sprachmelodie die neuesten Sprachtheoretiker beachtet worden sind. Ausgehend in seinem System vom Gebrauch des einzelnen Wortes, steigt Meyer vom Wort zum Satz, vom Satz zur Satzverbindung, von dieser zum Gesamtcharakter der Rede auf, bis schließlich seine Ausführungen gipfeln in der Behandlung des individuellen Stils, der unter dem zusammenwirkenden Einfluß besonderer Faktoren aus dem Generellen sich erhebt. Von der Wissenschaft des Stils, der Stilistik, die der Verfasser definiert als die Lehre von der kunstmäßigen Anwendung (warum nicht deutlicher: schriftlichen Anwendung?) der fertigen Rede, scheidet sich die Kunst des mündlichen Vortrages, die Rhetorik. Ihre Sondergesetze beschränken sich auf wenige Vorschriften und erweisen sich in der Hauptsache als eine Gruppe der die gemeinsamen Grundlagen umgestaltenden Faktoren. Der Rhetorik als einem Anhang der Stilistik widmet daher der Verfasser nur wenige Seiten am Schluß; Literatur und historischer Abriß sind da bemerkenswert. Dem Aufbau und der Ausgestaltung eines natürlichen Systems der Stilistik aber hat er seine ganze Sorgfalt und Kunst dienstbar gemacht. Die größere Ausführlichkeit von Beispielen, wie sie bei Wackernagel sich findet, wird ersetzt durch die eingehende psychologische Begründung der einzelnen sprachlichen Erscheinungen. Die Gebiete vom Einzelwort bis zur Periode sind wiederum zerlegt nach Form und Inhalt, und einem von diesen beiden Teilen sind alle stilistischen Einzelbegriffe bis zum letzten untergeordnet. Die besonders gründliche und belehrende Behandlung mancher Abschnitte beweist, daß hier längere Vorstudien des Verfassers zur Geltung kommen, wie ihrer ja auch bereits mehrere treffliche in dieser Zeitschrift veröffentlicht worden sind.

Ausgehend von dem Satze, daß die Worte einer guten Rede allgemein verständlich sein müssen, bespricht der Verfasser zu Eingang die Barbarismen (Entstellungen) und Solözismen (Nachlässigkeiten) des Wortgebrauchs. Wustmanns Verdienste um die Hebung solcher Mängel im Deutschen der Gegenwart erkennt er an, und tatsächlich vermag auch die einschränkende Bemerkung, daß vieles, was jener rügt, dogmatischer Willkür zum Opfer falle, Wustmanns Lob nicht zu beeinträchtigen. Die vielen Neologismen unserer Tage ferner sind, so führt Meyer aus, das Kennzeichen jeder gärenden und vorwärts gewandten Zeit. Als die Hauptmittel sprachlicher Wortneubildung erweist er Ableitung und Zusammensetzung. Den vielen minderwertigen Neuworten gegenüber ist des Verfassers Warnung gewiß berechtigt. Aber die Äußerung Jakob Grimms, auf die er sich hierbei beruft, daß nämlich die Leichtigkeit des Zusammensetzens im Deutschen nicht der Fülle griechischer Zusammensetzungen gleich geachtet werden dürfe, befremdet wie so manche Stelle in

den Kleinen Schriften des großen Meisters. Die Tatsache wird doch bestehen bleiben, daß unter den indogermanischen Sprachen die germanischen (und unter diesen namentlich das Deutsche), das Griechische und das Sanskrit die eigentlichen kompositionsfähigen und als solche einander ebenbürtig sind. Der glühenden Phantasie des indischen Kulturvolkes kommt hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Kompositionsreichtum die lange Kulturentwicklung des deutschen Sprachzweiges nahezu gleich; die klassische Einfachheit der griechischen Zusammensetzung wird in der langen byzantinischen Periode auch stark umgestaltet. Unter den Neubildungen belegt Meyer das Modewort 'erstklassig' mit dem Beiwort 'das furchtbare'. Das neugeschaffene Adjektiv ist gewiß geschmacklos, aber es bringt eigentümlicherweise, wenn auch ohne Verdienst des Geschäftsmannes, der es erfunden hat, die unserm Bewußtsein halb entschwundene Bedeutung wieder in Erinnerung, die dem Worte 'klassisch' zugrunde liegt, und mag deswegen gelitten werden (Gellius 7, 13 *classici dicebantur non omnes, qui in classibus erant, sed primae tantum classis homines*). Unter den wenig empfehlenswerten niederen Worten, die in das Hochdeutsche beginnen einzudringen, hätte auch das niederdeutsche 'schlapp' für 'schlaff, kraftlos' aufgeführt werden können, das von der Sprache des gemeinen Soldaten aus seine Reise allmählich in die militärische Fachliteratur und von dieser in die schöne Literatur unternimmt. Meyer gedenkt auch rühmend des deutschen Sprachvereins; die rechte ehrende Bezeichnung desselben als 'einer wahrhaft fruchtbringenden Sprachgesellschaft' hat Geyer bereits in seinem eben besprochenen Buche vorweggenommen.

Die Ausführungen des Verfassers von der Übertragung fremdsprachlicher Schriftstellen in das Deutsche als einer trefflichen Übung zur Wortgenauigkeit sind anziehend und seine Beispiele von guter oder schlechter Wortwahl geschickt gewählt. Einzelnes reizt zum Widerspruch. Die vielversuchte Aufgabe einer guten Übersetzung des Titels *Le malade imaginaire* bleibt auch nach Meyers eigenem Vorschlag, dafür zu setzen 'Herrn Argans Krankheiten', ungelöst. Laufen und rennen sind nicht völlig gleichbedeutend und 'nur mit dem Mikroskop zu unterscheiden', sondern rennen bezeichnet doch wohl das rasche, hastige Laufen. Auch von Speer und Lanze darf man nicht sagen, sie seien überhaupt nicht verschieden, wenngleich allerdings zum Beispiel Voß, anscheinend aus metrischen Gründen, beide Substantiva ohne Unterschied gebraucht. Speer ist eigentlich die Stoß- oder Wurfwaffe mit breitem 'Blatt', Lanze die mit schmaler Spitze. Bei unserer Reiterei wird man kaum anders als im Scherz von Speeren reden. Auch den Unterschied zwischen Romanze und Ballade darf man schwerlich mit dem Verfasser als eine Zirkelquadratur bezeichnen. Der Ausdruck 'rauchschwaches' Pulver im Gegensatz zu 'rauchstark' und 'rauchlos' ist, um mit der indischen Grammatik zu reden, ein regelrechtes Tatpuruschakompositum und nicht zu tadeln; die Umdrehung 'schwachrauchig' würde auch nicht falsch, aber nicht so gut sein. Daß in Schillers 'Nadowessiers Totenklage' der kraftvolle pronominale Anfang 'Seht, dort sitzt er auf der Matte' die Deutlichkeit beeinträchtige, kann man dem Verfasser

nicht nachempfinden; die Überschrift gehört hier mit zum Verständnis, und die Schwierigkeit steckt höchstens darin, daß man allenfalls zweifeln kann, ob 'Nadowessiers' kollektivisch oder individuell und demgemäß 'Klage' aktivisch oder passivisch gedacht ist. Doch diese Einwände gegen vereinzelte unter den umfassenden gründlichen und durch ihre Selbständigkeit fesselnden Darlegungen des Verfassers sind nicht dazu angetan, den Wert der bedeutenden und, wie gesagt, in vielfacher Hinsicht grundlegenden Arbeit zu berühren.

Mit dem Kapitel Wortverbindung wendet Meyer sich der eigentlichen Stilpflege zu und bespricht hier neben dem Oxymoron und der Tautologie besonders eingehend das Epitheton und die Prosarhythmik. Das Ergebnis seiner vergleichenden Studien über den Stil mehrerer Klassiker hat er in der historischen Betrachtung über den Satzbau niedergelegt. Nach seinem Urteil hat die gegenwärtige Neigung zur Satzverkürzung bei uns ihren Höhepunkt schon überschritten. Bei den Satzverbindungen ist nach Gebühr das umfangreiche Gebiet der Tropen am ausführlichsten behandelt. Zu dem Begriffe des seltenen Prosareims hätten erläuternde Beispiele nicht fehlen sollen. Dem Stoff entsprechend wird die Darstellung je mehr nach dem Ende hin um so tiefgründiger und inhaltsreicher. Schon das Schlußkapitel des systematischen Teiles, das über die Satzverbindung in Hinsicht auf ihren Inhalt handelt, enthält eine Menge feiner Beobachtungen. Noch mehr ist dies in den beiden sich anschließenden umfangreichen Abschnitten der Fall, die die Überschrift 'Äußere' und 'Innere Hilfen' tragen; der Zusatz 'zur Wirksamkeit des Stils' hätte der Verständlichkeit wegen nicht fehlen dürfen. Hier werden die Mittel zur Belebung des Stiles besprochen. Bezeichnend für die tiefgehende innere Begründung der Wirksamkeit dieser Mittel und die ihrer Grenzen sind Sätze wie die folgenden: 'Der Sprechende zwingt (durch ein eingeflochtenes Sprichwort) den Hörer (also doch wohl auch: den Leser), wenigstens einen Teil seiner Rede unbedingt anzuerkennen, und damit ist schon etwas gewonnen.' Aber auch: 'Sprichwörter trivialisieren leicht die Rede.' 'Ein allzu glückliches Zitat kann die eigene Rede totmachen.'

Bei der Behandlung der inneren Hilfen des Stils geht die Darstellung nun von der Lehre in ausführlicherer Weise zur Belehrung über, und was dort über die Mittel zur Erzielung eines guten Stiles gesagt wird, ist besonders beherzigenswert. Als solche Mittel bezeichnet der Verfasser: disponieren, lesen und feilen, und für jedes gibt er die trefflichsten Winke. Für die Lektüre als Mittel zur Bildung des Stiles stellt er passend die Regel auf: möglichst wenig schlechte Bücher lesen, und so viel gute, als man mit Lust und Sammlung zu lesen vermag. In dem Kapitel über die Arten der Prosa — es ist das ausführlichste von allen — darf als ein rechtes Zeichen der originalen und gut modernen Art der Behandlung erscheinen, daß auch die stilistischen Aufgaben wissenschaftlicher Darstellung und die der Zeitung ihre Würdigung erfahren. In diesem Kapitel geht die Stilistik weit über die eigentlichen Aufgaben der Schule, nicht des Lehrers hinaus. Was zum Schlusse über die umgestaltenden Faktoren, durch die aus dem Regelrechten das Persönliche erwächst, gesagt

wird, zeigt selbst dem Vorhergehenden gegenüber eine ungewöhnliche Feinheit der Beobachtung und des Geschmackes. Lehre und Leben konnten nicht besser miteinander verknüpft werden. Die menschlichen Temperamente auf den Stil anwendend, bezeichnet der Verfasser als das rechte Temperament des Künstlers das sanguinische und als dessen beste Erscheinungsform den malerischen Stil eines Goethe, 'dem sich jeder Eindruck in ein angeschautes Bild verwandelt'. Doch unter den großen Meistern des Stiles, die der Verfasser anführt, wird sich jeder seinen Helden wählen müssen.

Alles in allem: auch Meyers Stilistik, ein selbständiges, gründliches und geistreiches Buch, bedeutet einen Gewinn für den deutschen Unterricht. Dem Fortgang des ganzen Unterrichtswerkes aber, in dem Wissenschaft und Pädagogik zu so bedeutsamen Leistungen sich die Hand gereicht haben, darf man mit Spannung und Zuversicht entgegensehen.

FRANZÖSISCHER UNTERRICHT NACH VORAUFGEGANGENEM LATEINUNTERRICHT

Von Alfred Rohs

Von dem Ausschuß des Verbandes der Neuphilologen Rheinlands und benachbarter Bezirke, der jährlich am Tage vor Himmelfahrt in Köln zusammentritt, zu einem kurzen Referat über den französischen Unterricht nach vorausgegangenem Lateinunterricht aufgefordert, versuchte ich, die Hauptgesichtspunkte wiederzufinden, zusammenzustellen und gegeneinander abzuwägen, die dem Lehrer des Französischen am Gymnasium und Realgymnasium (alten Stils) gegenwärtig sein müssen, damit die inneren Beziehungen zwischen seinem neusprachlichen Unterricht und dem altsprachlichen, also zu der Hauptarbeit des Gymnasiums und einem Grundpfeiler des Realgymnasiums, möglichst ununterbrochen fühlbar und wirksam bleiben, ohne daß der eigenartige Betrieb der lebenden Fremdsprache dadurch wieder in altes und stellenweise versumpftes Fahrwasser hinein zu geraten Gefahr läuft. Die Veröffentlichung dieser Ausführungen, hier und dort etwas erweitert oder beschnitten, wie es die Natur der schriftlichen Darstellung im Gegensatz zur mündlichen erfordert, mag einigermaßen damit gerechtfertigt werden, daß sich nun die Gelegenheit bietet, die sehr lebhafte Erörterung[1]) jenes Referats zu verwerten, auch da wo sie sich nicht streng in den Grenzen des Themas hielt, sondern andere, nicht unwichtige Fragen des französischen Unterrichts und der Organisation berührte. Außerdem zeigte gerade die Besprechung des Vortrags, daß die Anregung zu weiterer und tieferer Betrachtung des Verhältnisses der beiden Sprachen im Unterricht der höheren Schulen noch lange nicht überflüssig geworden ist, daß die Frage nach der besten Gestaltung dieses Verhältnisses in Fluß bleiben wird, solange die Auffassung von den Zielen und Wegen des neu- und altsprachlichen Unterrichts noch unvermeidlichen Schwankungen unterworfen sein wird. Und so empfiehlt es sich, die Betrachtung des Verhältnisses mit einem kurzen geschichtlichen Rückblick zu verbinden.

In ganz natürlichem Zusammenhang machte sich alsbald nach dem Aufblühen der romanischen Philologie an unseren Universitäten (am 29. Mai dieses Jahres wurde des dreißigsten Todestages ihres Altmeisters und Begründers Friedrich Diez durch eine schlichte Feier am Grabe des Mannes auf dem alten Friedhof in Bonn gedacht) und nach der Übermittlung der neuen Ergebnisse

[1]) An der Debatte beteiligte sich in besonders lebhafter Weise Provinzialschulrat Dr. Abeck aus Coblenz.

an die neue Generation der neusprachlichen Lehrer das lebhafte Bestreben geltend, die reichen Früchte der jungen Wissenschaft nun auch dem Schulunterricht zugute kommen zu lassen. Eine echt wissenschaftliche Behandlung des Französischen in engem Anschluß an das Lateinische, die Ausnutzung der grammatisch-historischen und etymologischen Erkenntnisse schienen geeignet, den französischen Unterricht an den lateintreibenden Anstalten einmal ganz wesentlich zu erleichtern und zu vereinfachen, dann aber auch so zu vertiefen, daß er nun auch für die allgemein sprachliche Schulung, die damals noch hochgeschätzte formale Bildung, über die man sich ja gern in schönen Worten erging, höchst wirksam werden sollte. Eduard Koschwitz hatte schon bei seiner Promotion im Jahre 1875 die These aufgestellt: Der Unterricht im Französischen muß sich auf Gymnasien durchweg an das Lateinische anschließen. (Und noch in seinen leider über das Maß einer gerechtfertigten Kritik weit hinausgehenden Streitartikeln in dem ersten Band seiner Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht (S. 257) schrieb derselbe: Der Anschluß an das Lateinische läßt sich noch enger gestalten, die Lateinkenntnis zur Vereinfachung der französischen Grammatik intensiver ausnützen, als es in einer der mir bekannten Schulgrammatiken geschieht.) Auch Gustav Körtings französische Grammatik für Gymnasien war von den gleichen Gedanken getragen. Ohne engsten Anschluß an das Lateinische konnte und wollte man sich einen in wissenschaftlicher Weise erteilten französischen Unterricht nicht vorstellen, und es wurde nun eine Reihe von Abhandlungen (meist Programmarbeiten) veröffentlicht, in denen man sich goldene Berge von der 'komparativen Methode' versprach, ja in denen man so weit ging, für die Lateinschüler sogar die Gesetze zu fordern, nach denen das Französische seine Wörter aus den lateinischen Grundformen gebildet habe, denen das Lateinische sich im Munde der Bevölkerung Frankreichs im Laufe der Jahrhunderte habe unterwerfen müssen. Daß kein Geringerer als Adolf Tobler in verschiedenen Randbemerkungen seiner epochemachenden Vermischten Beiträge dieser Auffassung nachdrücklich Vorschub geleistet hat, bleibe nicht unerwähnt, und daß viele der sogenannten Reformer bei ihrem bedauerlichen Verkennen des Wertes grammatischer Unterweisungen diese mit einem Hinweis auf die Verwandtschaft der französischen und lateinischen Sprache glaubten abtun zu können, womit sie sich einer bedauerlichen Inkonsequenz schuldig machten, sei gleichfalls schon hier angemerkt. Alle jene Abhandlungen, deren Aufzählung man mir erlassen möge, muten mich mehr an als zum Teil praktische Repetitorien der Grundzüge der historischen französischen Grammatik, die dem seit lange der Hochschule entrückten Neuphilologen sehr heilsam sein mögen, denn als brauchbare Wegweiser für die Gestaltung des französischen Unterrichts. Übrigens änderten sich die Zeiten ja schnell. Die neuere Philologie fand auch in der lebenden Sprache ein würdiges Arbeitsfeld, und in gleich natürlichem Zusammenhang wie vorher erkannte der Schulunterricht als neues Ziel das der lebendigen Beherrschung der neueren Fremdsprachen, dem sich die reflektierenden grammatischen Übungen — und gerade an den lateintreibenden Anstalten — unterordnen sollten. Die innere

Notwendigkeit dieser Beziehungen oder dieses Zusammenhangs ist wohl am deutlichsten in A. Schroers Abhandlung in der Kölner Festschrift zum XI. deutschen Neuphilologentage nachgewiesen worden. Es handelt sich dabei gar nicht um Reform oder Antireform, sondern um die Tatsache, daß die ernsten Bestrebungen der neusprachlichen Schulmänner gerade an den lateinlosen Anstalten uns, wenn wir anders uns überhaupt überzeugen lassen wollen, überzeugt haben, daß auch ohne die Hilfe des Lateinunterrichts sich ein durchaus wissenschaftlicher und im höheren Sinne pädagogisch wertvoller französischer Unterricht sehr wohl erteilen läßt. Hat man doch schon die Wege aufgesucht, auf denen man ohne Lateinkenntnisse auch von der Zeugungskraft der französischen Sprache reiche Vorstellungen gewinnen und übermitteln kann: z. B. durch die Betrachtung der großen Anzahl der Ableitungssilben, in welchen die Sprache ein ergiebiges Mittel gefunden hat, aufgegebene Stammwörter zu ersetzen. Doch wie dem auch sei, für uns in Preußen — und soviel ich mich umgesehen habe, auch anderswo — bleibt die Forderung der Lehrpläne bestehen, daß im Sprachunterricht die Anknüpfung an die anderen erlernten Sprachen nirgends zu versäumen sei: eine Norm, nach welcher sich wohl nicht zuletzt der französische Unterricht nach voraufgegangenem Lateinunterricht richten soll; eine Norm, die auch heute noch auf den ersten Blick so selbstverständlich erscheint, daß man sich gar nicht zu wundern brauchte, als von verschiedenen Seiten das Befremden über die Wahl unseres Themas, das doch längst erledigt sein sollte, zumal für eine Versammlung von Fachmännern, offen ausgesprochen wurde. Aber so ganz einfach ist die Frage der Anknüpfung doch nicht, schon deswegen nicht, weil aus ihr heraus eine ganze Reihe von Neben- und Unterfragen erwächst, und auch insofern nicht, als man unter Anknüpfung ganz verschiedene Dinge verstehen kann, Betätigungen von ganz verschiedenem pädagogischen und praktischen Werte, bei denen man sich — daß ich das gleich hier sage — in eine große Gefahr arger Selbsttäuschung und unnützer Zeitvergeudung begeben kann. Was aber jene Nebenfragen betrifft, so kommen wir z. B. gar nicht an der sehr aktuellen Frage vorbei, ob nicht der umgekehrte Weg, erst Französisch und dann Lateinisch, gerade so nah, vielleicht noch viel zweckmäßiger ist als das hergebrachte Verfahren. Ferner soll doch sicherlich auch überlegt werden, ob nicht gerade mit Hilfe der am breiten Lateinunterricht gewonnenen Apperzeptionsstützen und grammatischen Kategorien es doch möglich ist, die enge Einschnürung des Französischen in den beiden Tertien des preußischen Gymnasiums, über die ja seit 1901 schon manche bittere Klage nach Berlin gegangen ist, die auch die nächste rheinische Direktorenkonferenz (1907) beschäftigen soll, erträglich zu machen und über die damit zweifellos verbundenen Nachteile hinwegzukommen. Ferner: die Freunde und Vertreter des alten Realgymnasiums werden in einer Zeit, wo man wieder gern auf die Zersplitterung hinweist, welche die vielen gleich schwerwiegenden Fächer an dieser Schulart herbeiführen können, den Nachweis verlangen, daß gerade der durch die Anknüpfung des Französischen an den Lateinunterricht geschaffene Dualismus ihrer Schule einen bedeutsamen Bildungswert

biete und sichere, der so wirksam sei, daß sich trotz der (nur) 29 Gesamtwochenstunden im Französischen gegenüber den 47 Stunden an der Oberrealschule doch — im ganzen — gleiche Zielforderungen erfüllen lassen. Und nicht zuletzt werden die Neuphilologen an den lateinlosen Schulen wieder bestätigt haben wollen, wie unendlich schwieriger ihre Arbeit ist als die ihrer Fachgenossen an den Lateinschulen, zumal ihnen noch die große Aufgabe zugewiesen ist, durch ihre Methode im französischen Anfangsunterricht zu klarem grammatischem Denken zu erziehen, und zumal sie in den großen Städten mit mehreren Schulen auch nach der Schulreform, nach der Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit nicht immer das gleichwertige Schülermaterial zur Verfügung haben. Alle diese Fragen in einer im Raume beengten Abhandlung gründlich zu erörtern, anstatt sie nur zu streifen und zu ihrer Erörterung anzuregen, ist nicht möglich. Und auch in anderen durchaus zur Sache gehörenden Punkten ist Beschränkung geboten, muß bloße Nennung des Arbeitsgebietes eingehende Darlegung des Lehrverfahrens ersetzen. Es könnte hier gehandelt werden von den äußerst wertvollen Aus- und Rückblicken, die auf der Oberstufe der Lateinschulen die Augen der Schüler für die Tatsachen des Sprachwandels und des Naturlebens der Sprachen öffnen können. Diese Hinweise, auch von W. Münch[1]) gewürdigt, wurden von dem Provinzialschulrat Abeck den Lehrern der oberen Klasse sehr eindringlich empfohlen, besonders am Realgymnasium, und es sei auch darauf hingewiesen, daß sich aus ihnen für manche Schüler eine schöne und nachwirkende Anregung zu freier eigener Betätigung schon auf der Schule ergeben kann, womit sie den neuesten Bestrebungen der obersten Schulverwaltung Preußens dienstbar werden können. (Vgl. Münchs Didaktik[2] S. 137 f.) Es könnten auch in einem besonderen Kapitel die zusammenfassenden grammatischen Wiederholungen behandelt werden, die wertvolle Blicke von einem Lerngebiet in das andere eröffnen, und die ja auf den beiden Lateinschulen — auch in der Prima des Gymnasiums sind gelegentlich grammatische Wiederholungen und Überblicke nicht zu versäumen, jedenfalls nicht überflüssig — unter einem anderen Zeichen stehen als auf der Oberrealschule. Diese Wiederholungen wären gerade durch die Beziehungen der lateinischen und französischen Grammatik, auch da wo beide Sprachen weit auseinandergehen, in bescheidenem Maße der philosophischen Vorbildung der Schüler nutzbar zu machen, wenn die psychologischen und logischen Vorgänge in der

[1]) Vielleicht ist es nicht unangebracht, wenn ich hier ein für alle Male bemerke, daß es mir nicht überall möglich ist, Gedanken und auch Ausdrücke, die ich den Büchern und Aufsätzen Wilhelm Münchs verdanke, mit Quellennachweis zu versehen. Viel angemessener dürfte es sogar sein, auch hier einzugestehen, daß ich mich überall von dem, was ich von und aus Münch gelernt habe, habe leiten lassen. Wenn also hier oder dort einmal eine Stelle aus Münch ohne genaue Stellenangabe sich eingeschlichen hat, so sei das vielmehr als ein Zeichen seiner lebhaften Einwirkung denn als bequemes Abschreiben oder Nachempfinden angesehen. Hier sind es besonders — selbstverständlich neben der französischen Didaktik (2. Aufl.) — die Aufsätze über das Sprechen fremder Sprachen und über das Verhältnis der alten und neuen Sprachen im Unterricht, die reiche Anregung zu unserem Thema gewähren.

Wortbildung, Bedeutungslehre, Satzlehre und Darstellungskunst nachgewiesen und in der alten und neuen Sprache verglichen werden können. Aber auf diesen 'höheren' Gebieten herrscht doch wohl grundsätzliches Einverständnis und gleiches Streben, wenngleich die Wege naturgemäß verschieden gewählt werden. Anders ist es im Elementarunterricht, in den beiden ersten der konzentrischen Kreise, die mit den Schülern der Quarta, Tertia und wohl auch noch der Untersekunda zu durchschreiten sind. Jedenfalls zeigte die Besprechung der rheinischen Neuphilologenversammlung, daß die Meinungen darüber weit auseinandergehen, in welchem Maße man sich hier Vorteile aus dem voraufgegangenen Lateinunterricht sichern kann oder soll, welche Vorteile man zu schätzen und welche Nachteile man in den Kauf zu nehmen hat, was bei den möglichen Anknüpfungen logisch notwendig, sachlich natürlich, gesund, auch selbstverständlich ist, und anderseits: was uns auf dem Wege zum Ziele des französischen Unterrichts nur aufhalten oder gar in die Irre führen wird. Dieses zutage tretende Schwanken der Meinungen kommt zum großen Teile daher, daß man über die Ziele und Absichten, welche den gesamten Unterricht durchdringen sollen, noch immer nicht ganz einig ist. Da aber ohne Festlegung des Zieles alle Betrachtungen keinen Grund und Boden haben, kann ich auf eine kurze Beschreibung desselben für mich nicht verzichten. Ich halte — mit den Lehrplänen und trotz neuerer Kritiken — auch für den französischen Unterricht nach voraufgegangenem Lateinunterricht das lebendige Können innerhalb des — je nach den Verhältnissen engeren oder etwas weiteren — bewältigten Sprachstoffes oder -kreises für das Erstrebenswerte. Unsere Verhandlungen und eine ausdrückliche Anfrage von berufenster Seite zeigten, daß man auch unter — natürlich — schulgemäßem lebendigem Können einer Fremdsprache nicht überall dasselbe versteht. Wenn ich in bescheidenem Sinne erstrebe, daß meine Schüler ihr Französisch, d. h. das was von der Sprache durchgenommen ist, können, so huldige ich damit nicht einem platten Utilitarismus, auch nicht einer Bonnen- oder Papageienmethode, die es im Ernste auch wohl nirgendwo auf deutschen Schulen gibt, sondern einer geistbildenden, zielbewußten Arbeit. Denn das Streben nach meinem Ziel führt durchaus nicht nur auf den Weg zum praktisch Nützlichen, sondern es gewährt auch formale Schulung und bildet auch ideal anregende Kräfte. Lebendiges Können erstrebt man nicht nur in den Sprechübungen, zumal nicht auf der Gymnasialtertia bei allzu knapper Zeit; aber wo der zu behandelnde Sprachstoff (auch zur Einübung eines bestimmten grammatischen Kapitels) Gelegenheit gibt zur Zerlegung des Stückes in Frage und Antwort, unter den verschiedensten Gesichtspunkten und mit abwechslungreichen, frischen Betätigungen, da ist nicht einzusehen, warum dieser freie Betrieb etwa zugunsten von gebundenen Übersetzungen zurückgestellt werden sollte. Wo sich die Übersetzungen nicht vermeiden lassen, oder wo sie notwendig werden zur sicheren Kontrolle oder Einübung, da werden sie wiederum so gestaltet, daß sie nicht stümperhafte Wortübertragungen bleiben, sondern schließlich als ein fertiges Französisch, als der Ausdruck von ganzen Gedanken im fremdsprachlichen Ge-

wande wiedergegeben werden können. Und als Können bezeichne ich auch die Gewandtheit der jungen Schüler, einen gegebenen Satz nach verschiedenen Gesichtspunkten umwandeln zu können, z. B. einen affirmativen Satz mit Änderung der betreffenden Substantiva oder Adjektiva oder Verba in buntem Wechsel bejahend, verneinend, fragend, fragend-verneinend usw. umzuformen, eine Übung, die sich je weiter nach oben, wenn erst syntaktische Gesichtspunkte für die Änderung maßgebend werden, um so fruchtbarer einrichten läßt. Sie bringt Leben in den Unterricht, regt den Schüler an und erzieht zur Selbständigkeit auf dem fremdsprachlichen Gebiete. Und zum lebendigen Können gehört auch, daß die Schüler baldmöglichst ihre französischen Texte, erst recht wo die eigentliche Lektüre eintritt, so gut wie irgendwie nach Maßgabe der Verhältnisse möglich ist zu lesen sich bemühen. Das literarische Produkt muß auch in seiner physischen Gestalt angeschaut werden. Von der Lebhaftigkeit französischer Konversation und Schilderung oder von der eindrucksvollen Rede, auch von der Verssprache kann die bloße Übersetzung kein rechtes Bild geben, weil die körperliche Seite so fühlbar ist in allem, was wirklich lebt. Schließlich muß ja der Schüler des Realgymnasiums durch den französischen Aufsatz einen sehr deutlichen Beweis von seinem Können liefern, schwarz auf weiß. Aber auch der Gymnasialprimaner muß einigermaßen mit den Gesetzen, die er in der gediegenen Prosalektüre hat beobachten können, selbst hantieren können, befähigt sein, die Gedanken des Schriftstellers auch in dessen Sprache wiederzugeben. Erst dadurch werden ihm jene Gesetze lebendig und gegenständlich. Wenn meine Auffassung von dem Ziel des französischen Unterrichts mit den obigen Bemerkungen noch nicht deutlich geworden sind, muß ich auf meinen Aufsatz im Februarheft der Zeitschrift für das Gymnasialwesen von 1903 verweisen, zu dem neuerdings Gerhard Budde im Juniheft 1906 wertvolle Ergänzungen und Entgegnungen veröffentlicht hat. Nur wenn alle Betätigungen im fremdsprachlichen Unterricht ineinandergreifen, sich zu einer Kette verbinden, damit eins durch das andere gedeihe und reife, erfüllt das Französische nach und neben breitem Lateinunterricht — auch am Gymnasium — seinen höheren Zweck: als wirkliche Lebensäußerung eines lebenden Kulturvolkes nun neben dem Lateinischen in das Bewußtsein zu treten, neue bildende Einflüsse auch aus dem lebendigen Born der ewig quellenden Sprache zu gewähren, durch Ungleichartiges eine erfrischende, willkommene, ja notwendige Ergänzung, beim Realgymnasium sogar einen bestimmt ausgeprägten Parallelismus zu schaffen. Dabei hat doch G. Budde durchaus recht, wenn er im Anschluß an Herbart nur denjenigen Sprachunterricht als berechtigt gelten läßt, der schließlich die Schüler zum vollen Verständnis und Genuß des Inhalts bedeutender Autoren bringt (vgl. das Juniheft dieser Zeitschrift S. 271); aber dieses Verständnis und dieser Genuß wird um so eher gesichert, je mehr die Schüler durch andauernde nebenhergehende Übung befähigt werden, auch selbst in diesem Kreise, mit dem darin liegenden Wort- und Phrasenschatze einige Geübtheit im Gebrauch der Sprache zu erlangen und wenigstens in den Jahren der Schule zu bewahren. Die Notwendigkeit der starken Trennung des forma-

listischen, utilitaristischen und realistischen Prinzips[1]), der einseitigen Betonung des ersten und in abgeschwächtem Maße auch des zweiten auf der Unter- und Mittelstufe, das alleinige Geltenlassen des dritten auf der Oberstufe vermag ich nicht zu unterschreiben und wiederhole, daß das Sprechen der Sprache gar nicht der einseitigen Ausbildung des Sprechens selbst dient, daß es nicht nur ein Ziel, sondern ein methodisches Mittel des Sprachunterrichts ist, und zwar das natürlichste von allen. Wenn diese letzten Bemerkungen auf den ersten Blick von unserem Thema abzuführen scheinen, so bringen sie uns doch zur Sache zurück, da wir uns auch bei der Einführung der Lateinschüler in die französische Sprache auf den verschiedenen Linien bewegen. Wir haben in der Quarta und Tertia nach sorgfältiger erster Einführung in die fremde Lautwelt auf dem möglichst kürzesten Wege die französische Elementargrammatik zu lehren, diese aber von vornherein an möglichst zusammenhängenden, die Umgebung des Schülers (und seine tägliche Erfahrung) in erster Linie berücksichtigenden Übungsstücken lebendig zu machen und dabei die freie Selbsttätigkeit der Schüler nach Kräften anzuregen, wie es uns neuerdings W. Ricken in seinem vortrefflichen Gymnasialbuch auch für das Realgymnasium gezeigt hat. Das ist auch bei vier wöchentlichen — geschweige bei zwei — Stunden keine kleine Aufgabe. Die Mehrstunden des Realgymnasiums dienen nach unseren Lehrplänen einzig zur Erreichung vollerer Sicherheit (in O III auch durch Lesen und Erlernen einiger Gedichte).

Wird uns nun zur Erfüllung der gehäuften Forderungen das Lateinische wirklich die Dienste leisten, die man so gern als selbstverständlich annimmt? Oder werden nicht vielleicht diese Dienste weniger aus dem Lateinunterricht als aus der allgemeinen Tatsache entgegengenommen, daß nach der Erlernung einer Sprache die von weiteren Sprachen durchaus nicht mehr das gleiche oder ein ähnliches Maß von Schwierigkeiten einschließt? (Vgl. W. Münch, Vom Sprechen fremder Sprachen. Aus Welt und Schule S. 184 ff.)

Es ist verführerisch, scheinbar auf der Hand liegend, macht auch unter Umständen riesigen Effekt, z. B. bei der Durchnahme der 'unregelmäßigen' Verben dem Schüler jeden Augenblick eine lateinische Form entgegen zu halten, daran die sich ergebenden Stämme aufzuzeigen und lautgeschichtlich zu entwickeln; aber in wie vielen Fällen ist damit dem Tertianer wirklich gedient, ist das nicht verlorene Zeit gegenüber der eisernen Notwendigkeit, die lebenden Formen mannigfach zu üben!? Die vermeintliche Klärung und Hilfe führt recht oft zur Verwirrung. Habe ich beispielsweise die Jungen darauf hingewiesen, daß sie sich bei der Bildung des historischen Perfekts von *voir* gar nicht irren können, wenn sie nur an *vidi* denken, desgleichen bei *dire* an *dixi*, bei *je fis* an *feci*, dann ergibt sich in der Stunde der Not dem Schüler aus *vixi*

[1]) Diese Scheidung der Wege im Unterricht bedeutet dasselbe wie die oben im Anschluß an Münch gegebene, aber schon vor Münch in der Pädagogik erkannte Unterscheidung der drei Werte, die jedem Unterrichtsfach innewohnen sollten.

ein *je vis* und aus *legi* ein *je lis*; und wenn er dann sieht, daß sein Latein ihn gründlich im Stiche gelassen hat, so geht ihm — wenn er anders ein rechter Tertianer ist — das Vertrauen auf die Anknüpfungen an das Lateinische gründlich in die Brüche. Sodann sollte man doch mehr bedenken, daß auf dieser Stufe naturgemäß noch ganz das Verständnis für sprachliche Ableitungen und historische Entwicklungen fehlt, und daß der Mangel an Interesse damit Hand in Hand geht. Es ist mir allerdings ein Mal, aber nur das eine Mal gelungen, daß ein Tertianer ohne Nachhilfe ganz richtig die Frage beantwortet hat, wie er sich aus seiner lateinischen Gewöhnung der Wortstellung erklären könne, daß die persönlichen Pronomina vor dem Verbum stehen. Der großen Mehrzahl ist das ganz gleich, und es ist nicht wohl angängig, irgend ein Interesse dafür zu erwecken, weil dazu die Stufe des Alters und Verstehens noch zu niedrig ist. Und daß auch auf der Prima ein wirkliches lebendiges Interesse für sprachgeschichtliche Dinge nur vereinzelt vorhanden ist, sei nicht vergessen, braucht aber auch nicht beklagt zu werden, wenn nur mannigfaltige Interessen nicht überhaupt fehlen. Übrigens kann eine sprachgeschichtliche Unterweisung auf der Mittelstufe meist nicht einmal wissenschaftlich wahr sein, da es doch nicht angeht, dem Lateinkollegen die eben festsitzenden lateinischen Formen wieder über den Haufen zu werfen, oder den Grundwörtern neue Bedeutungen beizulegen, oder Verben, die den Schulklassikern fremd sind, heranzuziehen, oder neue (vulgärlateinische) Ausgangsformen und altfranzösische Mittelformen einzufügen, oder gar die historische Grammatik etwas zu popularisieren. Es möchten sonst in der Tat Erklärungen zustande kommen, wie sie Wendelin Foerster aus seinen Besuchen französischer Schulstunden auf dem Karlsruher Neuphilologentage schilderte, die er 'mit innerem Entsetzen, aber ohne mit den Augenwimpern zucken zu dürfen', habe anhören müssen. Eine Unterweisung aber, die leicht nur Verwirrung statt Klärung, neue Überlastung des Gedächtnisses statt Erleichterung, Oberflächlichkeit statt Gründlichkeit fördert, ist pädagogisch bedenklich. Ja, sollen denn bei der Anknüpfung schon in IV und III eigentlich sprachgeschichtliche Erörterungen stattfinden? Die Grenzen zwischen sprachgeschichtlichen Auseinandersetzungen und bloßen Vergleichen werden sich im Schulbetrieb nie so ganz scharf ziehen lassen. Aber auch da, wo es sich um bloße betrachtende Vergleichung mit dem Lateinischen handelt, wird das eigentliche Können nicht gefördert, im Gegenteil nur ein mehr beschaulicher Betrieb der Grammatik. Wenn wir ohne Vorurteil die Leistungen unserer Quartaner und Tertianer betrachten, so werden wir kaum die erfreuliche Erscheinung wahrnehmen können, daß die Fehler, die durch die Hinweise auf das Latein hätten vermieden werden können, nun auch wirklich ausgeblieben sind. Nur zwei Beispiele: Das *-s* der zweiten und das *-t* der dritten Person müßten doch durch unsere Hinweise gesichert sein; und das Geschlecht der Substantiva sollte doch kaum noch bei jenen Wörtern, für die gleiche Gegenbilder vorhanden waren, verwechselt werden. Dennoch sind die gekennzeichneten Fehler allgemein, und noch viele andere. Das kommt doch nur daher, daß die Schüler die Anknüpfung an die lateinische Form oder das

Gesetz, die wir Lehrer mit Genugtuung immer wieder vornehmen, meist gar nicht innerlich mitmachen, daß es gar nicht zu einer wirklichen Apperzeption kommt, daß eine innerliche Konzentration, ein Zusammenhalt in der Seele des Schülers gar nicht gesichert ist, ganz abgesehen von der schon gestreiften Flüchtigkeit und Teilnahmlosigkeit, mit der unsere Randbemerkungen im Sprachunterricht hingenommen werden. Mir scheint überhaupt die ganze Anknüpfung, d. h. wohlverstanden in dem bis jetzt besprochenen Sinne, mehr ein technisches Mittel der Unterrichtspraxis, dessen Wertschätzung und Überschätzung gar leicht die guten Wege der Methodik unsicher macht, oder auch ein nebensächlicher, mehr oder weniger individueller Zug des didaktischen Verfahrens zu sein, der auf keinen Fall zum Grundsatz oder zur methodischen Forderung erhoben werden darf.

Die innere Verbindung der beiden Sprachen im Elementarunterricht ist aber auch deswegen schwierig, oft unnatürlich und untunlich, weil sie in ihrer fertigen Gestalt, d. i. beim Lateinischen für die Schüler die klassische und beim Französischen die gute Schriftsprache der Gegenwart, doch recht weit auseinanderliegen und ein grundverschiedenes sprachliches Leben führen. Man soll darum ohne Bedenken zugeben, daß die Gewöhnung an die Ausdrucksmittel der zuerst erlernten das Erfassen und Anwenden der neuen Erscheinungen in vielen Fällen geradezu hemmt und hindert. Eine scharfe Beleuchtung dieses Gegensatzes finden wir in W. Münchs Abhandlung von dem Verhältnis der alten und neueren Sprachen im Unterricht, zu der die Ausführungen in Sallwürks 'Fünf Kapiteln vom Erlernen fremder Sprachen' und die Schrift Eggerts 'Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts' (Berlin 1904) wertvolle Ergänzungen geben können. — Die äußere Einfachheit der französischen Formenlehre erscheint dem Quartaner zuerst ganz leicht, da er doch schlimmere Dinge hat lernen müssen, zwingt aber eben darum den Lehrer bald zu hartnäckigem Kampf gegen Ungenauigkeit und Flüchtigkeit. Dem Ohr fehlt die Gelegenheit zu kräftiger Unterscheidung und demnach die Gelegenheit zur deutlichen Vermittlung an das Gedächtnis, während die Unterscheidung im Lateinischen durch Auge und Ohr zugleich ging. Da aber für uns das Klangbild im Mittelpunkt der sprachlichen Tätigkeit stehen muß, haben wir an sich durch das verdörrte Wortbild daneben eine Schwierigkeit, die nicht dadurch vermindert wird, daß zwischen bezw. neben das Klang- und Wortbild noch das ähnlich ausschauende lateinische Wort tritt (obwohl nicht zu leugnen ist, daß dieses letztere wenigstens in einer Reihe von Wörtern das Wortbild zu stützen vermag). Da ferner die feste Physiognomie des lateinischen Begriffs leicht in der französischen Zusammensetzung schwindet, besonders bei den Verbalformen, aber auch bei vielen Präpositionen und Konjunktionen, so gehen die schulgemäßen Lernprozesse und Gewöhnungen in vielen Punkten weit auseinander anstatt sich zu unterstützen. So ist — ein sehr schlichtes Beispiel — das pronominale Subjekt bei den Verbalformen dem Lateinschüler ganz neu, so ungewohnt, daß nun mündlich und schriftlich die Pronomina alsbald auch da wieder aufmarschieren, wo ein substantivisches

Subjekt vorhanden ist (*Le roi il avait une flotte*). Bei den Frageformen treten im Gegensatz zum Lateinischen ganz neue Formen (für das Ohr) auf. Die Deklinationsumschreibungen (*de, d', de l', du, de la, des*) finden auch keine Stütze in der straffen lateinischen Endung. Es ist sehr lehrreich, einmal die Fehler in den schriftlichen Arbeiten der Quarta und Tertia darauf hin zu sortieren, um zu sehen, daß manch ein roter Strich der lateinischen Gewöhnung sein bedauerliches Dasein verdankt. Die lateinische Wortstellung (Verbum ans Ende!) gehört gleichsfalls zu diesen Fehlern; und besonders gehören dazu die versuchten Neubildungen französischer Wörter, welche die Schüler um so lieber erraten, je mehr ihnen von der lateinischen Verwandtschaft erzählt worden ist, und die Verwechslungen lateinischer und französischer Vokabeln, die übrigens nicht geradezu als ein Unglück anzusehen ist. Solche Verwirrung wird man ja bei jungen Schülern, die mehrere Sprachen gleichzeitig zu treiben haben, häufig bemerken; aber ich rechne doch mit diesen Verwirrungen, weil wir an den Lateinschulen so sehr viel weniger Zeit haben als an den Realschulen, und weil wir gezwungen sind, den zu weit gehenden Ansprüchen, die sich auch heute noch auf die mögliche Anknüpfung stützen — und diese gehen in der Tat auf verschieden Linien weit —, zu begegnen. Es ist nicht alles Gold, was glänzt. Auch noch auf eine andere, pädagogisch viel tiefer gegründete Entgegnung bin ich hier gefaßt: man wird mir vorhalten, daß die Fehler, von denen ich zu reden versuchte, eine Folge der Übersetzungsmethode seien; daß sie fast verschwinden würden, wenn auf der Unterstufe jegliches Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische unterlassen würde. Das ist bedingungslos zuzugeben. Aber eine andere Frage steht damit sogleich mit sehr kräftigem Fragezeichen bereit: Können wir denn überhaupt bei so engem französischen Unterricht, wie er doch auch am Realgymnasium besteht, auf das Übersetzen aus dem Deutschen verzichten, um schnell und sicher die gewonnenen Ergebnisse des Unterrichts feststellen, beweisen zu können? Wenn man uns den Rat gibt, nicht übersetzen zu lassen, dann gesteht man uns damit mittelbar zu, daß alle Anknüpfungen nicht viel Wert haben. Denn eine direkte Gegenüberstellung des lateinischen und französischen Wortbildes ohne Vermittlung des deutschen Begriffs erreichen wir nicht. Doch wird sich noch eine Gelegenheit bieten, über diesen Punkt sich grundsätzlich zu äußern, weshalb es zweckmäßiger sein dürfte, hier zunächst auf die vielen Bemühungen und Betätigungen des französischen Unterrichts hinzuweisen, die dem lateinischen zwar nicht ganz fern zu liegen brauchen, die aber dort meistens keine Analogien vorfinden. Alsbald setzt — nicht nur bei den schriftlichen Arbeiten zur Korrektur — die Kontrolle der Erfassung des Schriftbildes ein, die sich im Lateinischen sehr einfach erledigt. Und im ganzen mündlichen Unterricht von Anfang an bis nach Prima die Bewältigung der körperlichen Seite des Sprachstoffes, des Wortklanges, was wir gewöhnlich mit Aussprache bezeichnen. Wenn nun wenigstens beim Lateinischen schon überall der Sprödigkeit und Lässigkeit der Jugend oder auch nur der unumschränkten Herrschaft der Mundart entgegengetreten worden wäre, wenn der Sextaner und Quintaner schon einsehen gelernt

hätte, daß die Buchstaben nur unvollkommene Zeichen eines Lautes sind, wenn er wenigstens schon einigermaßen an die Gruppierung der Wörter zu (einer Art von) Sprachtakten gewöhnt worden wäre! Neben der fortgesetzten Pflege der Aussprache, mit der wichtigen Aufgabe der natürlichen Bindung, soll doch auch sofort für ein gewisses Maß der tätigen mündlichen Beherrschung in Rede und Gegenrede mit der festen Gliederung des französischen Satzes gesorgt werden (wie das alles schon mehrfach erwähnt werden mußte), soll ein Wortschatz erworben werden, der über den aus der lateinischen Lektüre zu gewinnenden weit hinausgeht, sollen am Realgymnasium gute Anschauungsbilder neue Anregungen zur Bewegung in der Sprache geben, soll die Fähigkeit des Schreibens in verschieden zu gestaltenden Übungen, nicht wie im Lateinischen nur in Übersetzungen, sondern auch in Diktaten, Umformungen und nachahmenden Wiedergaben geübt werden. Wenn wir alles das bedenken, die Verschiedenheit der zu erstrebenden Ziele und die Verschiedenheit der ihnen gebührenden pädagogischen Behandlung, so erwächst uns doch eine solche Arbeitsmenge, die nur durch unmittelbares Erlernen, durch reichliche Nachahmung und klare Anschauung zu bewältigen ist, daß es tatsächlich gilt, auf Schritt und Tritt bei den sich einstellenden Vergleichungsmöglichkeiten schärfste Beobachtung der tatsächlichen Wirkung auf die Schüler, strenge Selbstzucht und Verzichtleistung auf eine liebgewonnene und für den Lehrer des Französischen wertvolle, unentbehrliche Betätigung zu üben. Vorausgesetzt ist dabei natürlich, was doch aus allen vorausgegangenen Ausführungen klar sein dürfte, daß wir den französischen Unterricht in Quarta und Tertia möglichst modern, d. h. möglichst lebendig, aus der Sprache heraus zu betreiben gedenken. Es ist darum auch kein grundsätzlicher Unterschied in der Methode des französischen Unterrichts in der Unterstufe der Realschulen und in der Quarta der Lateinschule zu machen; der Unterschied ergibt sich nur aus der größeren Reife der letzteren Stufe, aus dem inzwischen gewonnenen Verständnis für Sprachinhalt und Bewußtsein von Sprachnormen. Im übrigen ist auch die neue Spracherlernung auf der Quarta der Art des Anfangsunterrichts des Französischen überhaupt anzugleichen, und nicht der Art des ersten Lateinunterrichts. Die Benutzung der Reflexion, die dem gereiften Menschen bei dem Erlernen einer neuen Sprache am nächsten liegen mag, gilt noch nicht als unbedingtes oder gar als sicheres und gutes Hilfsmittel auf der Mittelstufe[1]), wenn anders der Sprachunterricht lebendig bleiben soll. Daß der Quartaner des Gymnasiums beim französischen Anfangsunterricht schon die Erfahrungen eines zweijährigen sehr breiten Sprachunterrichts überhaupt hinter sich hat, ist für ihn der Gewinn; daß dieser breite Unterricht gerade das Lateinische gewesen ist, will heutzutage nicht mehr allen als die Hauptsache er-

[1]) Vgl. übrigens W. Münch, Vom Sprechen fremder Sprachen: Gerade dem, der etliche Sprachen auch theoretisch sorgfältig und allseitig erlernt hat, wird es nachher leicht, weitere Sprachen auf einem unmittelbaren Wege hinzuzulernen: die erworbenen Kategorien arbeiten da unbewußt, die Lebensgesetze der neuen Sprache werden unmittelbar durchschaut (S. 195).

scheinen. Sagt man doch und teilweise mit sehr einleuchtenden Gründen auch, der ganze Sprachunterricht würde ein festeres Gefüge erhalten, wenn man mit dem Englischen anfange, dem man das gleichfalls lebende Französisch folgen lassen solle, um dann erst das Lateinische (und später das Griechische) recht gründlich betreiben zu können. Da wir es aber hier mit der althergebrachten Verabfolgung der Sprachen zu tun haben, können wir die versuchten und vielfach einleuchtenden Beweise für die Richtigkeit des neueren Verfahrens nicht verfolgen. Jedes Erlernen einer fremden Sprache, so sagt der gute, alte Satz der Didaktik, wird erleichtert, wenn ihre Formen in dem bisherigen Inhalt des Bewußtseins sich mit ähnlichen Formen verbinden können. Wo dies also möglich ist ohne Störung wichtigerer Lernprozesse, halten wir an der Anknüpfung fest. Wir verlangen aber nicht mehr Übertriebenes von ihr, sondern bescheiden uns damit, daß sie uns nur für den Grund des Könnens, nämlich für das Erkennen der französischen Sprache bezw. ihrer Formen und Gesetze Dienste leistet, die wir doch ungern vermissen möchten.

Da es uns darum zu tun ist, möglichst schnell in die Sprache hineinzuführen, werden wir nicht erst das System der französischen Konjugation ganz induktiv[1]) nach langem Sammeln der Verben und Formen zusammenstellen, sondern das vorhandene Paradigma heranziehen und mit den französischen Formen ausfüllen, auch ohne eine besondere und neue Terminologie anwenden zu müssen. So kommt uns das Lateinische wirksam zuhilfe. Die Bedeutung der Stammbetonung und Endungsbetonung wird leicht erkannt. Daß das Passivum der Umschreibung mit dem Hilfsverb bedarf, ist dem Quartaner nicht neu. Das *-s* der 2. Pers. Sing., das *-t* der 3., die abgeschwächte Schreibung *-ent* für *-ant, -ent, -unt,* die Endungen des Futurums (gleich dem Präsens von *avoir*), das Participium praesentis, auch manche Eigenarten in der Form des historischen Perfekts behalten sich leicht. Bei den ungleichförmigen Verben ist manche Form ohne viel Aufenthalt verständlich gemacht (z. B. die Bestandteile des Verbums *aller*), manche Unterscheidung (z. B. *nous croyons* und *nous croissons*) leichter gesichert. Und so überall im Gesamtgebiet der Formenlehre[2]), die sich nun doch schnell zum erstenmale durchschreiten läßt. Nur muß uns überall die Warnungstafel vor Augen stehen, die uns vor Silbenstecherei, Überschätzung und Zeitvergeudung warnt. Regeln über die erwähnte Verwandtschaft sind nie aufzustellen, brauchen auch nicht in den Schulgrammatiken — weder unter dem Strich, noch in Anhängen oder Ergänzungsheften — verzeichnet zu sein. Wohin wir z. B. bei Regeln über das Genus der Substantiva kämen, werden viele von uns aus der Schulzeit in eigenartiger Erinnerung haben. Alle diese nebenher anzubringenden Hinweise sind Sache nicht des 'papiernen', sondern

[1]) Vgl. übrigens die abweichende Ansicht auf S. 521.

[2]) Erwähnungen des Lateinischen empfehlen sich naturgemäß auch bei dem Ersatz der Deklination (Fehlen des Kasus), der Pluralbezeichnung, der Femininbildung, der archaischen Komparation, der Adverbialbildung, den Genusbestimmungen, dem relativen Pronomen u. a., wo den Schülern zugleich die Freude gewährt wird zu sehen, daß ihnen ihre Lateinstunden auch für den französischen Unterricht förderlich sind.

des lebendigen Lehrers, der sich ganz klar darüber ist, welcher Zweck, und ob überhaupt einer mit den Anmerkungen erfüllt wird, und daß er hier noch keine großen sprachbildenden Wirkungen zu erwarten hat. Ein Gleiches gilt von der Anknüpfung an den dem Lateinschüler zur Verfügung stehenden Wortschatz, wo auch die Hilfe rein gedächtnismäßig bleibt. Ist doch auch das Erfassen der fremden Wortbedeutung im Zusammenhang des fremden Satzes, im Zusammenhang mit dem Inhalt des Stückes, ein besseres Gedächtnismittel und psychologisch natürlicher. Didaktisch wertvoll ist doch erst die ermöglichte Einsicht in die französische Wortbildung, indem das lateinische Grundwort einer Wortfamilie die Grundbedeutung der Gruppe veranschaulichen wird (übrigens wieder mehr ein Mittel zur Wiederholung und Ergänzung weiter oben als zur Aneignung). Und ob nicht diese Vergleiche mehr da am Platze sind, wo beim Auftreten eines lateinischen Wortes die schon längst bekannten französischen Wörter zurückgerufen werden, wo also bei gründlicher Kenntnis des Elementarfranzösischen nachträglich im darauf folgenden Lateinunterricht der Grund der Tatsachen entdeckt wird, ist eine Frage, die von den Reformschulmännern durchaus in bejahendem Sinne beantwortet wird. E. Vogel sagt zu diesem Punkte in seinem ausgeführten Lehrplan des Französischen (Aachen 1902, P. Urlichs): 'Der Blick des Geistes geht wie der des Auges vom Vorder- zum Hintergrunde; es erfreut, zu *facile, difficile, difficulté, faire, faction, façon* nachträglich *facere* als einigendes Band zu finden, während zu *facere* die Bekanntschaft seiner ungeratenen Sprößlinge zu machen', ebensoviel weniger Vergnügen gewährt, wie die vielerlei Folgen einer Tatsache statt des einen Grundes von vielerlei Tatsachen zu entdecken.' Wir brauchen dazu keine Stellung zu nehmen, wohl aber können wir den Wunsch aussprechen, daß auch späterhin der Hinweis auf das Französische vom Lateinischen aus — wo die Verhältnisse es gestatten — viel häufiger geübt werden sollte, als es im allgemeinen geschieht. Für die besonderen Zwecke des Realgymnasiums, seiner mehr realen Eigenart entsprechend, wünscht Vogel (a. a. O. S. 22) eine erweiterte lateinische Wortkenntnis auch in den Sphären des Hauses, der Familie, der Natur, der Kunst und des Handwerks, also nicht nur historisches und abstraktes Material, und zur Beschaffung dieser Erweiterung vor allen Dingen: — Mehr Ovid am Realgymnasium! Aber für die Quarta und Tertia würde diese Bereicherung kaum von Nutzen sein. Anderseits ist der Hinweis sehr wohl am Platze, daß für den Anfangsunterricht, wo wir die Vorkommnisse des Tages und die Gegenstände in der Umgebung des Schülers zuerst zu benennen und in kleinen Sätzen zu besprechen haben, also für den Grundstock des konkreten Wortschatzes, die wirklich helfenden, deutlichen lateinischen Gegenbilder viel seltener sind als in den nicht so fruchtbaren historischen Anekdoten. Man überzeugt sich hiervon leicht, wenn man etwa die ersten Übungsstücke bei Kühn oder Ricken mit denen bei Ulbrich unter diesem Gesichtspunkt vergleicht. (Das sonst vorzügliche Ulbrichsche Unterrichtswerk hat man an vielen Lateinschulen gerade deswegen abgelehnt, weil es die Quartaner nicht in einen neuen, von vornherein Interesse erweckenden Kreis von Dingen und Vorgängen

führt, sondern gleich wieder mit Anekdoten aus der griechischen und römischen Welt beginnt.) Das Eindringen in den zusammenhängenden Sprachstoff, also den ersten bescheidenen Lektüreunterricht erleichtert das Lateinische natürlich in erheblichem Maße, da von dem Lateinschüler manches unmittelbar erfaßt wird, was ohne Latein erst ganz allmählich der Erkenntnis eröffnet werden könnte, da neben Formen und Wortbedeutungen nun besonders eine Reihe von syntaktischen Gesetzen im Bewußtsein der Schüler wieder auflebt. Ich nenne nur: Die Konkordanz auch des prädikativen Adjektivs, der Genetiv der Teilungsform nach Quantitätsbestimmungen, die Notwendigkeit einer straffen Wortfolge im Satze, die Rektion mancher Verba, die Partizipialkonstruktionen beider Art, die Gerundivkonstruktion mit *en*, der Sinn des Konjunktivs, die Scheidung des Imperfekts vom historischen Perfekts, und freue mich jedesmal zu beobachten, wie durch diese Stützen das Erkennen und Verstehen des französischen Sprachstoffes so beschleunigt wird, daß wir alsbald wieder den Stoff in Bewegung setzen und damit unserem Grundsatz, lebendiges Können zu pflegen, treu bleiben können. Wenn nun die Verhältnisse so günstig sind, daß der Neuphilologe mehr Latein kann, als seine Prüfungsordnung verlangt — was doch hoffentlich auf noch lange die Regel bleiben soll —, so kann die Beziehung zwischen Erkennen und Können doch recht innig gestaltet werden. Und wo anderseits die Verhältnisse einmal so glücklich sind, daß auch der Lateinlehrer der Sekunda noch eine gründliche Kenntnis der französischen Sprache besitzt, da können — wie das Direktor Dr. Vogels-Köln an Beispielen aus der Livinslektüre nachwies —, dem französischen Unterricht schon vor dem Eintritt in die oberen Klassen aus dem Lateinischen Stützen gebaut werden, die beiden Fächern zugute kommen, erst recht, wenn der französische und der lateinische Unterricht einmal in einer Hand liegen können.[1]) Auch in diesem Sinne sind die bekannten Vorschläge Borbeins auf dem XI. Allgemeinen deutschen Neuphilologentage (zuerst abgedruckt in Vietors 'Die neueren Sprachen' 1904) sehr beachtenswert. All diese Anknüpfungen brauchen aber natürlich gar nicht immer absichtlich, bewußt zu geschehen. Im Gegenteil, daß sie unbewußt sich vollziehen können, daß durch den beiderseitigen Unterrichtsbetrieb der Geist des Schülers an die Vollziehung der Apperzeption auch ohne besonderen Hinweis gewöhnt wird, daß sie nicht erst immer mühevoll hergestellt wird, daß die Anknüpfungen sich vielmehr unmittelbar, unbewußt und im einzelnen Fall oft unbeabsichtigt einstellen, auf Grund der Analogie der voraufgegangenen, in sich abgeschlossenen lateinischen Sprache, deren Wirkungen auch auf den jugendlichen Geist wir hier nicht zu kennzeichnen

[1]) Er bezeichnete es geradezu als eine Unterlassungssünde, wollte man bei der Behandlung des Part. Prés. versäumen, auf Fälle hinzuweisen, wo bei Livius der Ablativ des Gerundiums schon die Funktion des verbundenen Partizipiums übernimmt; eine Entwicklung, die ein deutliches Licht wirft auf die Entstehung und syntaktische Verwendung der französischen Form auf *-ant*. Diese Hinweise müßten aber nicht nur nachträglich in der französischen Stunde, sondern schon im Lateinunterricht erfolgen. (Vgl. Livius XXI 11: *interiora tuendo* oder ebenda *stimulando accendit.*)

brauchen: das ist der Hauptgewinn, den das Französische sich aus der Anknüpfung sichern soll.[1])

Wenn wir uns so von einem die Anknüpfung mehrfach ablehnenden Standpunkte doch zu einer recht positiven Würdigung des französischen Unterrichts nach voraufgegangenem Lateinunterricht bekehren konnten, so ist es nunmehr wohl geboten, noch einmal der Frage näher zu treten, ob denn nun in Anbetracht des sprachlichen Bildungsstoffes, der durch das Lateinische geschaffen worden ist und sich nebenher immer mehr verdichtet, die Einschnürung des französischen Unterrichts in den beiden Gymnasialtertien zu ertragen ist. Das rheinische Provinzialschulkollegium geht in seiner Fragestellung einen Schritt weiter, wenn es die Aufgabe der nächsten Direktorenkonferenz folgendermaßen formuliert: Wie lassen sich durch zweckmäßige Einteilung und Gestaltung des französischen Unterrichts auf den Tertien der Gymnasien die Forderungen der Lehrpläne erfüllen? Der Vertreter des Provinzialschulkollegiums war der Ansicht, daß sich auch bei zweistündigem Unterricht befriedigende Ergebnisse erzielen lassen, wenn man nur den ganzen Unterricht rein induktiv im Anschluß an geeigneten französischen Lehrstoff einrichte, von einem Übersetzen aus dem Deutschen ganz absehe und die Einübung, namentlich die der unregelmäßigen Verba, recht lebendig durch Umformungen und selbständige Bildung von Konjugationssätzen erfolgen lasse. Man müsse damit soweit kommen, daß schon in Obertertia die eigentliche Lektüre einsetzen könne. Diese Auffassung fand in der Kölner Versammlung sehr geteilte Aufnahme, zum Teil sehr lebhaften Widerspruch. In formaler Beziehung wurde hervorgehoben, daß es nicht angängig sei, bei nur zweistündigem Sprachunterricht viel Induktion zu treiben. Die beiden Prinzipien der Spracherlernung, das grammatische und das nachahmende, müssen sich zwar überall organisch verbinden. Aber je weniger Zeit für die Erlernung der Sprache zur Verfügung steht, desto stärker muß das grammatische Prinzip eintreten, und so werden wir auch in den Tertien zweckmäßig recht oft den kurzen Weg der Deduktion beschreiten müssen. Daß wir damit leicht von dem guten Wege des modernen neusprachlichen Anfangsunterrichts wieder ab geraten, ist sehr bedauerlich. Prof. Dr. Stein-Bonn sprach es offen aus, daß man bei der bestehenden Einrichtung verurteilt sei, im Französischen am Gymnasium (!) nur Grammatik zu treiben, als ob die ganze Reform des neusprachlichen Unterrichts zwei Jahre lang nicht gelte. Die in der Quarta geweckte Lust am Französischlernen werde zum Gegenteil, die Bedeutung des Französi-

[1]) Daß anderseits die Oberrealschule stolz darauf ist, das grammatische Verständnis ohne eine Anknüpfung dieser Art zu gewähren und zu vertiefen, ändert nichts an der Bedeutung unseres Verhältnisses. Aber es sei doch darauf hingewiesen, daß auch der Direktor des Reformrealgymnasiums in Barmen, Dr. Michaelis, in seiner Schrift über die Bedeutung des Französischen für den Lateinunterricht an Reformschulen (Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an Reformschulen durch das Französische erfahren?) zugesteht, daß das tiefere Verständnis für die grammatischen Erscheinungen erst mit dem Lateinischen gewonnen wird.

schen für die gesamte sprachliche Bildung gehe verloren, kurz: methodisch und psychologisch sei der französische Unterricht in seiner jetzigen Organisation auf der Mittelstufe verfehlt. Und bei alledem wurde noch konstatiert, daß in der Sekunda die Formenlehre 'nicht sitze', daß man — anstatt nun eine geordnete Lektüre eintreten lassen zu können — wieder von vorn anfangen müsse. Wirklichen Lektüreunterricht hielt man für ausgeschlossen. Ähnlich sagt G. Budde in der erwähnten Besprechung meines Aufsatzes in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (Juniheft 1906): 'Die Grammatik muß auf der Unter- und Mittelstufe so festgelegt werden, daß gelegentliche Wiederholungen im Anschluß an die schriftlichen Arbeiten auf der Oberstufe ausreichen, um das für die Lektüre Notwendige zu erhalten, im übrigen muß hier (auf der Oberstufe) unumschränkt die Lektüre herrschen. Diese Möglichkeit einer gründlichen Festlegung des grammatischen Pensums ist aber für die Obertertia, in der die so wichtigen unregelmäßigen Verben behandelt werden, nicht gegeben.' Ich selbst hatte früher auf Rickens Gymnasialbuch verwiesen, das auf zehn Seiten zusammenhängenden Sprachstoff gibt, in dem die unregelmäßigen Verben außerordentlich geschickt in allen gebräuchlichen Formen zur Anwendung kommen, ohne daß die Stücke unfranzösisch, zu bestimmten Zwecken zurechtgemacht erscheinen. Diese Stücke könnten auch in der knappen Zeit recht lebendig behandelt werden. Ich gebe aber zu — und warum soll man nicht im Laufe der Zeit und der Erfahrungen seine Meinung ändern? —, daß ich in den letzten zwei Jahren, auch mit dem neuen Ploetz-Kares (E), recht unbefriedigende Erfahrungen gemacht habe. Besonders das Übungsbuch, das eine Verbesserung bedeuten soll, ist fast überall wieder sehr verbesserungsbedürftig. Überlegungen, wie der Zustand besser werden soll, gehören nicht zu unserer gegenwärtigen Aufgabe. Vielleicht bringt die rheinische Direktorenkonferenz uns der Lösung der im ganzen doch recht wichtigen Frage näher, als die bisherigen Verhandlungen es vermocht haben.[1]) Mit bloßen Klagen über den Zustand ist uns nicht geholfen. Und vergessen wir doch nicht, daß auch noch andere Fächer da sind, die mit ähnlichen Ansprüchen lange bei der Hand sind. Vorläufig müssen wir unseren Trost darin finden, daß wir von Untersekunda bis Oberprima drei Wochenstunden zur Verfügung haben. Und hier haben wir doch ein reiches Arbeitsfeld, das jeder nach seinen Neigungen und Fähigkeiten beackern kann, da wir nicht in den engen Fesseln der altsprachlichen Lektürevorschriften liegen. Wir begnügen uns auf dem Gymnasium trotz Münchs Anregung nicht mit einer Chrestomathie und nur leichter Leseware, sondern es gelingt uns, mit den Primanern einen Lanfrey und einen Taine, auch Molière gründlich zu bewältigen, nicht nur zu lesen. Dieses Gelingen trotz des elenden Zustandes des Faches in den Tertien verdanken wir aber zum großen Teil wieder dem Lateinunterricht. Im Lateinischen haben die Schüler es gelernt,

[1]) Hoffentlich bringt sie es auch recht scharf und gebieterisch zum Ausdruck, daß in Quarta und Tertia der Unterricht einer Schülergeneration nicht mehr als durchaus notwendig aus einer Hand in die andere übergehen darf.

die erste, dornigste Wegstrecke zum Verständnis fremdsprachlicher Schriftwerke, nämlich das Herausbringen des Sinnes und Konstruieren, zu bewältigen, und auch da, wo wir große Mühe auf die Klärung des Gedankeninhalts und auf den Zusammenhang der Gedankenreihe zu verwenden haben (also z. B. bei Taine), hat der lateinische Unterricht gute Gewöhnung seit lange angestrebt, so daß im Französischen nun — diesmal wieder durchaus im Anschluß an Münch — sogar volle Präzision der Auffassung des einzelnen erzielt und die dazu nötige Art der feinsinnigeren Aufmerksamkeit gepflegt werden kann. Der Primaner muß im stande sein, fertige, abgerundete Perioden an die Stelle der französischen zu setzen, oder auch die dem heimatlichen Stil geläufigeren Formen selbständig zur Anwendung zu bringen, nachdem er einen Überblick über die Konstruktion gewonnen hat. Jedenfalls müssen die Wortstellung, die Wortgruppierungen und die Satzkonstruktionen ohne Raten, Suchen, Tasten und Probieren reines Deutsch liefern, damit auch das Übersetzen wieder Mittel zur lebendigen Anschauung des Textes werde und in hervorragender Weise dem Verständnis (und mittelbar auch dem Können) diene. Daß die gute Übersetzung in die Muttersprache zugleich das lebendige Gefühl für die stilistischen Eigentümlichkeiten der Fremdsprache erweckt, macht sie doppelt wertvoll. Und darum fürchte ich auch nicht, was E. von Hartmann kürzlich in den Grenzboten behauptet hat: Die Resultate des französischen Unterrichts in der Reifeprüfung der Gymnasien erwiesen sich geringer als früher, während die Überbürdung in diesem Fache zugenommen habe. Das letztere braucht jedenfalls nicht einzutreten. — An den erwähnten Vorteilen für den so wichtigen Lektüreunterricht hat das Realgymnasium den gleichen Anteil und größeren noch deswegen, weil es aus dem Französischen selbst sich noch neue belebende Werte sichern kann, welche auch die Bedeutung der modernen Sprache für die allgemeine Bildung hier in das rechte Licht setzen werden. 'Wie diese Schulart an den Vorteilen der beiden gegenüberstehenden in gewissem Maße teil hat, so muß ihr Streben sein, wirklich das Gute von hüben und drüben zu vereinigen' (Münch, Didaktik[2] S. 148). Daß dies für das Französische trotz des Anschlusses an das Lateinische keine leichte Aufgabe ist, haben vielleicht die obigen Ausführungen, deren Hauptfehler wohl der ist, daß sie nicht scharf ins einzelne hineinleuchten konnten, dennoch gezeigt. Da die Anforderungen hoch, denen des Oberrealschulunterrichts im Französischen im ganzen gleich sind, ist auch für dieses Fach die Gefahr groß, 'anstatt solcher Vermittlung und Verbindung der beiderseitigen Vorzüge zugleich verlustig zu gehen'. Nicht zuletzt wird das Realgymnasium aber auch die literarisch-historische Perspektive, die ihm das Lateinische eröffnet, besonders im Auge halten, das kulturgeschichtliche Verhältnis erklären müssen, in dem ein modernes europäisches Volkstum samt seiner Literatur und Sprache zum Altertum steht, wenn ihm auch nur die Beziehungen zum römischen Altertum ohne Umwege aufzudecken möglich ist.

Und so glaube ich es schließlich nochmals aussprechen zu dürfen: Fassen wir die Anknüpfung an das Lateinische in diesem weiteren, freieren und höheren Sinne, indem wir uns nicht in Ziel und Methode wieder in eine

falsche Abhängigkeit von den Wegen des lateinischen Unterrichts drängen lassen, indem wir nicht was Wunders getan zu haben glauben, wenn wir unseren Unterricht mit der Darbietung von Stücken oder Resten eigener Gelehrsamkeit spicken und schmücken, indem wir nicht frisch-fröhlichen Betrieb durch relativ unfruchtbare Reflexionen matt machen, sondern indem wir vielmehr das Gute und Bildende aus sich selbst heraus wirken und helfen lassen; dann können wir uns — auch bei unangenehmer Beschränkung in der Stundenzahl — immer noch des französischen Unterrichts nach voraufgegangenem Lateinunterricht freuen. Dann werden wir aber auch anderen Organisationen das Gute, das auch anderswo zu suchen und zu finden ist, gern lassen und gern die neuen Anregungen von drüben uns zunutze machen, selbst aber immer in der schönen Gewißheit, einem guten Bildungsideal auch ferner zu dienen, an die Arbeit gehen. Vielleicht gar dürfen wir dann auch auf uns und unsere Wirksamkeit das zukunftsfrohe Dichterwort beziehen, das uns zuruft:

Andere schauen
Deckende Falten
Über dem Alten
Traurig und scheu;
Aber uns leuchtet
Freundliche Treue;
Sehet das Neue
Findet uns neu.

DIE ÄLTESTE HYGIENE DER GEISTIGEN ARBEIT: DIE SCHRIFT DES MARSILIUS FICINUS DE VITA SANA SIVE DE CURA VALETUDINIS EORUM, QUI INCUMBUNT STUDIO LITTERARUM (1482)

Von Wilhelm Kahl

(Fortsetzung)

Ich wende mich nun der Frage zu, wodurch Marsilius Ficinus zur Abfassung der Bücher De vita, zunächst des ersten, veranlaßt wurde. Eine befriedigende Antwort vermag ich leider nicht zu geben. Er verfaßte das erste Buch nach der Theologia Platonica, und es kann sein, daß die mehrjährige Beschäftigung mit den höchsten metaphysischen und psychologischen Problemen ihn wie mit einer Art Konstrastwirkung von der Seele des Menschen zu dessen Körper trieb und ihn drängte, auch ihm die gebührende Beachtung zu schenken, auch ihn einer wissenschaftlichen Behandlung zu würdigen. Eine Bestätigung dieser Vermutung — mehr kann und soll es nicht sein! — darf man vielleicht, abgesehen von den oben angeführten Äußerungen über das Werk Homo, der Vorarbeit zu den drei Büchern De vita, in den gleichfalls schon erwähnten Schlußworten des Prooemiums erblicken: *Accipe igitur, optime Laurenti, post illos de anima, hos etiam de corpore libros.*

Daneben ist aber Ficinus zweifellos durch seine eigene schwächliche Gesundheit und seine Neigung zur Melancholie, in der er den Hauptfeind aller geistigen Arbeit sieht, veranlaßt worden ein Buch zu schreiben, das den Studierenden allerlei Ratschläge für die Pflege ihres Körpers und die Erhaltung der Gesundheit geben sollte. Wiederholt spricht er von sich selbst, und mit besonderer Vorliebe empfiehlt er solche Heilmittel, deren Wirkung er an sich erprobt hatte. In der Hauptsache ist also Marsilius Ficinus wohl durch das, was ihn selbst an erfolgreicher wissenschaftlicher Betätigung hinderte[1]), bewogen worden, zu Nutzen und Frommen der Gelehrten aller Zeiten eine Hygiene der geistigen Arbeit zu verfassen. Ich schließe uns Kinder des nervösen Zeitalters ausdrücklich mit ein; denn das, was Ficinus Melancholie nennt und in ihren Wirkungen ausführlich beschreibt, deckt sich fast völlig mit den Krankheitsformen, welche die heutige medizinische Wissenschaft unter dem Sammelnamen 'Neurasthenie' zusammenfaßt; und so dürfen wir nach dem bekannten Worte

[1]) Ich erinnere besonders an den im Eingange meines Aufsatzes mitgeteilten Brief an Uranius vom 29. August 1489, in dem es u. a. heißt: . . . *quaedam corporis imbecillitas nostris semper libris vel scribendis obstitit vel edendis.* Wegen seiner Neigung zur Melancholie verweise ich auf die folgenden Auszüge aus De vita selbst.

des Horaz: '*Mutato nomine de te fabula narratur*' die Gesundheitsregeln, die Ficinus gibt, auch auf uns anwenden, soweit sie nicht inzwischen durch bessere und wirksamere ersetzt worden sind.

Daß Ficinus aber mit seiner Schrift zu seiner Zeit einem 'dringend gefühlten Bedürfnis' entgegenkam, müssen wir wohl aus dem Umstande schließen, daß keines der Werke des Ficinus in zahlreichen Drucken eine solche Verbreitung gefunden hat wie die drei Bücher De vita. Ich vermag bis jetzt folgende Drucke nachzuweisen[1]), bin aber überzeugt, daß ihre Zahl bei näheren Nachforschungen sich leicht wird vermehren lassen: 1489 Editio princeps Florenz; 1493 Florenz; 1496 Paris; 1498 Venedig; 1499 Florenz; 1500 Straßburg; 1511 Straßburg; 1516 Venedig; 1529, 1532, 1541 Basel; 1560 Lyon; 1584 Venedig; 1585 Basel; 1595 Florenz; 1598 Frankfurt; 1647 Mainz. Ferner kommen hier die beiden Gesamtausgaben der Werke des Ficinus in Betracht: die Baseler, gedruckt 1561, 1576, 1585, und die Pariser von 1641. Endlich kam das erste Buch De vita allein in Basel 1569 heraus, curante G. Pictonio.[2])

Kein einziges der zahlreichen Werke des Ficinus ist so oft gedruckt worden.

In dieser Zusammenstellung fällt nun besonders die verhältnismäßig große Zahl deutscher Drucke auf; den Reigen eröffnen zwei Straßburger Drucke aus den bekannten Offizinen von Knoblouch und Schott von 1500 und 1511, Basel folgt 1529, 1532 und 1541 mit drei weiteren Drucken u. s. f.; ein Mainzer Druck von 1647 ist der jüngste bis jetzt nachweisbare.

Es ist dies ein neuer Beweis dafür, daß Ficinus besonders unter den Deutschen zahlreiche Schüler und Freunde hatte, die es als eine Ehrenpflicht ansahen, für die Verbreitung der Werke ihres Lehrers zu sorgen. Hierzu eigneten sich aber die drei Bücher De vita ganz besonders, weil in ihnen die philosophischen und theologischen Spekulationen, die in den anderen Schriften einen so breiten Raum einnehmen, zurücktreten und Fragen behandelt werden, die auf ein allgemeineres Interesse Anspruch machen durften. Noch zu Lebzeiten des Ficinus bat ihn ein Kölner Gelehrter, Johannes Menchen, um die Erlaubnis, eine Ausgabe der Schrift De vita veranstalten zu dürfen; Ficinus gab bereitwillig seine Zustimmung. Doch scheint Menchen sein Vorhaben nicht verwirklicht zu haben; bis jetzt wenigstens konnte ich nichts über die von ihm geplante Ausgabe ermitteln. Das Schreiben, das Ficinus in dieser Angelegenheit an Menchen richtete, ist aber so interessant und in mehrfacher Hinsicht für Ficinus und seine Geistesrichtung so charakteristisch, daß ich es mir nicht versagen kann den Brief hier abzudrucken:

[1]) Wertvolle bibliographische Mitteilungen über Marsilius' De vita verdanke ich einem der besten Kenner auch der Geschichte der Schulhygiene, Herrn Professor Dr. Burgerstein in Wien; ihm sei auch an dieser Stelle für sein liebenswürdiges Entgegenkommen herzlich gedankt!

[2]) Wenn Knepper, Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsaß von den Anfängen bis gegen das Jahr 1530. Straßburg 1906. S. 141 angibt, daß nach einem Kataloge von 1668 die Bibliothek von Jung St. Peter u. a. von Marsilius Ficinus das Werk De cura valetudinis usw. besaß, so wird dies wohl die Baseler Ausgabe von 1569 gewesen sein, da mir ein anderer Abdruck des ersten Buches De vita allein bis jetzt nicht bekannt geworden ist.

Marsilius Ficinus Florentinus Menchen sacerdoti Coloniensi, praeclaro iuris Canonici professori, magni Coloniae Antistitis secretario S. d.

Quinto decimo calendas Februarii prope solis ortum in somniis salutare videbar incognitum mihi antea virum honesta specie praeditum, vestibus comitibusque ornatum. Qui post disputationem physicam pedem ostenderet quasi curandum, eodem ipse die Florentiam accessisti, profecturus Romam magni antistitis Hermanni legatus, qui cum propter contusionem pedis ad nos venire non posses, desiderium visendi significasti, egoque ad te, ut non oportebat solum, sed etiam decebat, accessi, itaque cum primum te iam obviam sum intuitus, agnovi statim qualem in somnis heroicum virum videram, post salutationem primam in mentionem operis nostri de vita mox incidimus, multaque ad medicinam praecipue pertinentia invicem disseruimus. Inter loquendum, ut quicquid dormiens praesagiveram, impleretur, pedem ostendisti contusum. Itaque non somnium quidem vidisse videor, sed oraculum divinitus accepisse (ut arbitror) auspicium amicitiam nostram fore divinam. Quoniam vero divina sunt immortalia, immortalem ego quidem (ut modo narravi) divinitatem amicitiae nostrae praesensi. Tu vero interim futuram eius immortalitatem excogitasti, decrevisti enim libros de vita nostros curare iterum exprimendos, quo et nostra haec vita latius inde propagaretur et posteri hoc tuo erga nos officio quantum nos amaveris, pariter a nobis amatus, intelligant, atque ita divina haec amicitia nostra apud posteros immortalis evadat. Vive, felix mi Ioannes, et nostrae vitae propogator et vita dignissime. Vale feliciter XVII Ianuarii MCCCCXCIV.[1])

Ich komme nun noch einmal auf Straßburg zurück, wo schon 1500 und 1511 Nachdrucke der Editio princeps erschienen.

Haeser hat in seinem 'Lehrbuche der Medizin'[2]) richtig bemerkt, daß in Straßburg um die Wende des XV. Jahrh. eine starke Nachfrage nach volkstümlicher medizinischer und naturwissenschaftlicher Literatur geherrscht haben muß; während z. B. von den Kölner Wiegendrucken nach der Berechnung von Voullième[3]) nur 1,3 % naturwissenschaftlichen oder medizinischen Inhalts sind, zeigt schon ein flüchtiger Blick in das von Schmidt mit erschöpfender Gründlichkeit bearbeitete 'Répertoire bibliographique Strasbourgeois jusque vers 1530 (8 Bände 1893—1896), welche Menge naturwissenschaftlicher und medizinischer Werke in dieser Zeit aus den Straßburger Buchdruckereien hervorging.

[1]) Op. I 979[b]; weitere Briefe an Menchen enthält die Sammlung der Briefe des Marsilius Ficinus nicht; auch findet sich sein Name in dem Catalogus familiarium et auditorum I 961[b] nicht. Nähere Nachforschungen, bei denen mich Herr Stadtbibliothekar Dr. Zaretzky in Köln in dankenswerter Weise unterstützte, ergaben, daß Menchen jedenfalls mit Johannes Mynken de Clivis identisch ist, der nach Keußen, Die Matrikel der Universität Köln 1389—1559, I, 1 1892, S. 395 N. 31, 1449 in Köln immatrikuliert wurde; er wurde 1456 magister artium und baccalaureus legum und ist in einer Urkunde vom 27. November 1494 als procurator Curiae Coloniensis nachweisbar. Bei Hartzheim, Bibliotheca Coloniensis und in Jöchers Gelehrtenlexikon war über ihn nichts zu finden.

[2]) A. a. O. I 820.

[3]) Voullième, Der Buchdruck Kölns bis zum Ende des XV. Jahrh. Bonn 1903. S. LXXXIX

So ist es denn kein Zufall, daß auch Marsilius Ficinus' De vita in zwei Drucken erschien, zu denen sich 1505 die erste und bis jetzt einzige deutsche Übersetzung aus der Hand des Arztes und Humanisten Johann Adelphus Muling gesellte. Auf sie muß ich jetzt näher eingehen, da ich auch aus ihr einzelne Proben mitteilen möchte, und zwar nach dem Exemplar der Stadtbibliothek zu Colmar i. Els., für dessen freundliche Zusendung ich Herrn Bibliothekar A. Waltz aufrichtigen Dank schulde.

Ich verweise hier zunächst auf die weiter unten abgedruckte Oratio an den Straßburger Domherrn Heinrich Graf zu Werdenberg, dem Adelphus — so nennt er sich selbst meistens, u. a. auch in dem Titel seines 'Barbarossa' — 'das büch des lebens / so Marsilius Ficinus von Florentz beschriben hatt von dem gesunden leben zu behalten im ersten / vnd von dem langen leben zu vberkomen im andern / Welche ich vsz dem latin zů tütsch gemacht hab' widmete. Diese Übersetzung war sein Erstlingswerk; denn er sagt in derselben Oratio ausdrücklich: 'Welcher exempell ich nachgevolgt ann dem teil / Gnediger her üwern gnaden erwelt vsz allen andern derenn ich dise meinn erste frucht so von mir vszgadt vffopfer vnd ergibe Als ein patron / Vnd beschirmer.' Dies wird 1505 geschehen sein; denn in diesem Jahre ist Adelphus in Straßburg als Physikus nachweisbar[1]); in der 'Inhaltung des gantzen Buchs: Medicinarius, Das Buch der Gesuntheit' heißt es fol. I[b]: 'Zu dem dritten so seind

[1]) Über Johannes Adelphus Muling, auch Mulichius hat zuerst Schmidt in seiner 'Histoire littéraire de l'Alsace à la fin du XV[e] et au commencement du XVI[e] siècle Paris 1879 II 133—140; 405 f. ausführlich gehandelt; auf die Darstellung bei Schmidt geht zurück, was Goedeke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung, 2. Aufl. 1884 I 440 bringt. Neuerdings hat sich Kuepper wiederholt mit Adelphus beschäftigt: Jahrbuch des hist. litt. Zweigvereins des Vogesenklubs XVII 1901, S. 17: 'Ein elsässischer Arzt der Humanistenzeit als deutscher Poet'; Alemannia N. F. III 143 f.: 'Beiträge zur Würdigung des elsässischen Humanisten Adelphus Muling' und in seinem bedeutendsten, aber leider letzten Werke — Knepper starb am 11. Februar 1906 viel zu früh! —: 'Das Schul- und Unterrichtswesen im Elsaß von den Anfängen bis gegen das Jahr 1530, Straßburg 1905, S. 273. 349. Leider war mir Kneppers Aufsatz in der Alemannia bis jetzt noch nicht zugänglich. — Joh. Adelphus Muling wurde in Straßburg geboren; in der berühmten Schule zu Schlettstadt war er Mitschüler Anton Hoffmanns, Jakob Spiegels und des Beatus Rhenanus. Er studierte in Heidelberg und vielleicht auch in Trier. 1505 trat er als Physikus in Straßburg auf; zugleich entfaltete er eine rege Übersetzertätigkeit; so hat er, was Schmidt entgangen war, u. a. zum erstenmale Vergils Bukolika übersetzt (vgl. Knepper, Schul- und Unterrichtswesen S. 349). Er schloß sich an Wimpheling an und trug, wie Knepper a. a. O. sagt, 'zur Geltendmachung seiner Ansichten durch die Presse viel bei'. Doch hinderte ihn dies nicht, Murners Chartiludium logicae mit einem Lobgedicht zu begleiten. Außerdem war Adelphus als Korrektor tätig (vgl. Schmidt, Zur Geschichte der ältesten Bibl. in Straßburg, 1882 S. 114). 1508 suchte er vergeblich ein Unterkommen in Trier. Seit 1514 war er 'Physikus und Stattartzet', wie er sich selbst nennt, in Schaffhausen; hier lebte er, nach einem Briefe an Vadianus zu schließen, noch 1522. 'Von besonderem Interesse ist die Vorliebe für deutsche Darstellung, die wir bei Adelphus finden. Sowohl sein Barbarossa wie seine türkische Chronik — von anderem zu schweigen — sind deutsch geschrieben, im wesentlichen allerdings bloß Übersetzungen bezw. Umarbeitungen von Quellen in größerem oder geringerem Anschluß an seine Vorlage' (Knepper, Jahrbuch S. 18).

gesetzt zwei bücher des hochgelerten philosophi Marsilii Ficini von Florentz / das erst buch sagende von behaltung des gesunden lebens. das ander sagende das leben zů erlengen vnd lang gesund vff zu halten / das er dan an im selber noch zů tag bewert in der stat Florentz da er vff dissen tag noch gesundem leib vnd leben ist / In wol mögenden alter ob hundert vnd zehen iaren in disser zeit.[1]) darum disz buchs MCCCCCV so dan erst nülich von dem latin zů tütsch ist gemacht von Jo. Adelphi zu straszburgk. Noch genauer heißt es am Schluß des Medicinarius neben Grüningers Druckermarke: Hie mit endet das gantz bůch seliglich vff datum wie vor stot an dem ersten tag des Apprilen MD vnd V iar.

Wir dürfen also wohl die Übersetzung der beiden ersten Bücher De vita in den Anfang des Jahres 1505 setzen; das dritte Buch ließ Adelphus unübersetzt, da es ihm zu viel Schwierigkeiten bot; er sagt selbst (fol. CXXXIII[b]): 'Vnnd das dritte bůch sagt von dem leben von himel herab Als von hymelischen dingen zu vberkommen. Das gar hoch zů verston / ist hie usz gelon. Adelphus scheint das Versäumte später nicht nachgeholt zu haben. Der Druck von 1521 enthält ebenfalls nur die beiden Bücher 'vom gesunden und vom langen leben'.

Aber auch in diesen beiden ersten Büchern ist Adelphus der Schwierigkeiten, die sich ihm in den Weg stellten, nicht immer Herr geworden. Die Übersetzung liest sich stellenweise recht unbeholfen und ist vielfach nicht mehr wie eine ängstliche Interlinearversion; an anderen Stellen, wo der lateinische Text leichter verständlich war, ist die Übertragung auch besser, glatter und lesbarer. Auf einzelne Irrtümer und Mißverständnisse werde ich weiter unten in den ausgewählten Proben selbst hinweisen; sie betreffen namentlich die antike Mythologie, in der Adelphus sehr wenig Bescheid gewußt zu haben scheint.

Was nun das Äußere des Buches von dem gesunden leben angeht, so darf man wohl sagen, daß der Drucker Johann Grüninger in der typographischen Ausstattung nicht gekargt hat. Es enthält 14 größere und kleinere Holzschnitte, von denen aber höchstens einer eine unmittelbare Beziehung auf den Text hat. Aber auch dieser — fol. CXLII[b] —, der uns zwei in einem Laboratorium beschäftigte Männer zeigt, ist nicht für das 'Buch des Lebens' eigens hergestellt worden, sondern ist dem im Jahre 1500 gedruckten Liber pestilentiae entnommen. Auch für die übrigen Holzschnitte hat Schmidt[2]) nachgewiesen, in welchen Drucken der Grüningerschen Offizin sie zuerst auftreten. Es darf als feststehend betrachtet werden, daß in den achtziger Jahren des XV. Jahrh. in Straßburg eine Xylographenschule[3]) bestand, die bestrebt war, 'durch das

[1]) Auch in der vorred fol. CXXXI[b] läßt Adolphus Ficinus, der 1433—1499 lebte, also 1505 schon sechs Jahre tot war, im Alter von mehr als 100 Jahren noch leben; vgl. auch das Register der appoteck fol. CLXIX[a].

[2]) Répert. bibliogr. Strassbourgeois jusque vers 1590 I, 1893 S. 33.

[3]) Ich beziehe mich hier und im folgenden auf das jüngst erschienene Werk eines Kunstforschers, der zurzeit wohl als einer der besten Kenner auf diesem Gebiete gelten kann: Kristeller, Kupferstich und Holzschnitt in vier Jahrhunderten. Berlin 1905; vgl.

Mittel des Holzschnittes eine der des Kupferstichs ähnliche Wirkung zu erzielen'.[1]) Dieser Stil erhielt seine vollständige Ausbildung seit den neunziger Jahren in der Druckerei des Johann Grüninger, mit der die Werkstatt jener Holzschneider in unmittelbarem Zusammenhang gestanden haben muß.[2]) Kurz nach Beginn des XVI. Jahrh. scheint Grüninger seine Beziehungen zu dieser Werkstatt gelöst zu haben; denn er verwendet, wofern er nicht noch bisweilen einzelne neue Illustrationen von bedeutenden Künstlern wie Hans Baldung Grien zeichnen läßt, nur noch die alten Stöcke, und so erklärt es sich auch, daß uns im 'Buch des Lebens' nur solche Holzschnitte entgegentreten, die bereits in anderen Werken der Grüningerschen Druckerei Verwendung gefunden hatten.[3])

Es liegt außerhalb des Rahmens dieser Arbeit, auf die Bilder im 'Buch des Lebens' näher einzugehen und sie kunstgeschichtlich zu beschreiben.[4]) Doch will ich wenigstens eine kurze Charakteristik der 'Malweise' jener Straßburger Holzschneider aus der Feder Kristellers[5]) hier mitteilen: 'Die Schattenpartien werden in diesen Holzschnitten durch dunkle Massen einiger feiner Schraffierungslinien gebildet, die sich leicht runden und nach dem Licht zu spitz verlaufen. In dieser Weise werden die Formen mit scharfen Strichen kräftig modelliert, und durch die starken Gegensätze von Licht und Schatten eine malerische Wirkung erzielt, die die Kolorierung völlig überflüssig macht.'

Mit einigen besonderen Worten gedenkt Kristeller[6]) der Holzschnitte zum Virgil von 1502, von denen auch mehrere in das 'Buch des Lebens' übergegangen sind, da sie nach den Angaben keines Geringeren als Sebastian Brants von verschiedenen Arbeitern des Grüningerschen Ateliers, aber in ganz einheitlichem Charakter ausgeführt sind; sie zeichnen sich durch großen Reichtum der Detailschilderungen, besonders die zierlichen Landschaften, aus. Sie bilden für uns einen recht wunderlichen Kontrast zu dem Inhalte des Buches.

Initialen finden sich 10, davon 2 von besonderer Schönheit: N (fol. CXXXVI[a]) und D (fol. CXXXVI[b]).

auch Dess. 'Die Straßburger Bücherillustration im XV. und im Anfange des XVI. Jahrh.', Leipzig 1888. S. 94. 160. — Die hier gebotenen bibliographischen Angaben sind allerdings seither durch Schmidts gründliches Répertoire überholt worden.

[1]) Kristeller, Kupferstich und Holzschnitt S. 44. [2]) Ders., S. 45.

[3]) Auch Schmidt bemerkt (Zur Geschichte der ältesten Bibliotheken und der ältesten Buchdrucker zu Straßburg 1886 S. 115), daß Gr. 'eine solche Menge von Holzstöcken besaß, daß er sie ohne Wahl für die ungleichartigsten Werke benutzte'; ebenso Schmidt, Rép. bibliogr. I S. X.

[4]) Eine genaue Aufzählung und kurze Beschreibung der Bilder mit wertvollen Angaben, in welchen der Grüningerschen Drucke die Bildstöcke zuerst verwendet worden sind, bietet Schmidt, Rép. bibliogr. I 33.

[5]) A. a. O. S. 45. Man vergleiche hierzu besonders die kunstgeschichtlich bedeutsamen Veröffentlichungen aus dem Verlage von Heitz und Mündel in Straßburg, u. a. Paul Heitz, Originalabdruck von Formschneidearbeiten des XVI., XVII. und XVIII. Jahrh. I. II. III. 1899; Ders., Der Initialschmuck in den elsässischen Drucken des XV. und XVI. Jahrh. II. Reihe: Zierinitialen in den Drucken des Johann Grüninger usw. 1897; Barack, Elsässische Büchermarken bis Anfang des XVIII. Jahrh. 1891.

[6]) A. a. O. S. 46.

Was endlich die Richtigkeit des Druckes betrifft, so läßt diese, wie überhaupt bei Grüninger, sehr zu wünschen; Schmidt[1]) sagt hierüber: 'Trotz der Mühe, die sich diese jungen Gelehrten (Ringmann, Adelphus u. a.) gaben, um die Probebogen zu reinigen, wimmeln viele seiner Drucke von Fehlern, die von der Ungeduld zeugen, die Bücher so schnell als möglich in den Handel zu bringen.' Ganz so schlimm sieht es nun im 'Buch des Lebens' nicht aus; immerhin zeigen die weiter unten abgedruckten Proben manchen, z. T. recht erheblichen Druckfehler; auch von falscher Seitenzählung, die überhaupt bei Grüninger sehr unzuverlässig ist, finden sich einige Beispiele.

Wie ich schon oben erwähnte, erschien der erste Druck von 1505 mit mehreren anderen Büchern zusammen, z. B. mit dem Liber de arte distillandi . . . das nüw bûch der rechten Kunst zu distilieren, unter dem Gesamttitel 'Medicinarius. Das buch der Gesundheit'. Auch der nächste Druck von 1508 sowie der dritte von 1509 bringen das 'bûch des lebens' zusammen mit dem Liber de arte distillandi. Erst in den vier folgenden Drucken von 1515, 1521, 1528, 1531 erschien das 'Buch des Lebens' für sich; der Druck von 1531 ist überhaupt der vorletzte der nachweisbaren Drucke Grüningers, der gegen 1532 starb[2]); spätere Drucke des 'Buches des Lebens' gibt es nicht.

Während man früher nur die drei Drucke von 1505, 1515 und 1521 kannte[3]), ist es dem unermüdlichen Spürsinn Schmidts geglückt, die vier anderen Drucke von 1508, 1509, 1528 und 1531 aufzufinden. Ich gehe nur noch mit einem kurzen Worte auf den Druck von 1521 ein, da ich diesen in einem Exemplar der Kölner Stadtbibliothek (Signatur: Alte Drucke 277) benutzen konnte.

Der größte Unterschied zwischen den Drucken von 1505 und 1521 besteht darin, daß in dem Drucke von 1521 alles getilgt ist, was an Adelphus erinnern könnte. Weder ist, wie dies auch schon 1515 geschah, auf dem Titel der Name des Adelphus als des Übersetzers genannt, noch ist die Oratio an den Domherrn Heinrich Graf zu Werdenberg mit abgedruckt. Sollten diese Auslassungen auf Absicht beruhen? Sind Grüninger und Adelphus, der Straßburg um 1508 verlassen zu haben scheint, vielleicht in Unfrieden geschieden?

Im Texte stimmen dagegen die beiden Ausgaben fast ganz überein, und es ist nicht recht einzusehen, weshalb es im Titel heißt: 'anders emendiert und gebesert'. Höchstens sind einige offenkundige Verstöße des Adelphus, namentlich gegen die Mythologie, in der er, wie wir oben betonten, wenig bewandert war, berichtigt worden. So heißt es 1521 im ersten Teile des VII. Kapitels jetzt

[1]) Z. B. Haeser a. a. O. I 820; Goedeke a. a. O. S. 440.

[2]) Die genauen bibliographischen Angaben und Nachweisungen über die sieben Drucke finden sich: für den von 1505: Schmidt, Rép. bibliogr. I 32 N. 71; 1508: I 38 N. 86; 1509: I 48 N. 111; 1515: I 64 N. 148; 1521: I 78 N. 184; das Kölner Exemplar ist hier nicht aufgeführt; 1528: I 97 N. 237; 1531: I 102 N. 251. In den Drucken von 1515, 1521, 1528 und 1531 wird Adelphus als Übersetzer nicht genannt; es heißt nur: von latin erst nüw zů tütsch gemacht und anderweit emendiert unnd gebessert (1515, ebenso 1521).

[3]) Schmidt, Rép. bibliogr. I S. XIII.

verständlicher als im ersten Drucke von 1505: ‘. . . gleich als würden sie zwüschen den strengen grausamen wassern scilla vnd caribdi geworffen hin vnd her: die Namen der Gottheiten sind jetzt in ihren richtigen Formen (Ceres, Herkules usw.) wieder hergestellt und aus Pallader ist hier richtig Palladisz feind (= Palladis inimica) geworden[1]), aus Martin — Marti.

Der Bildschmuck ist fast der gleiche wie in der ersten Ausgabe von 1505; nur sind die Bilder zum Teil anders auf den Text verteilt.

Ehe ich nun dazu übergehe, einige der wichtigsten Abschnitte aus dem ersten Buche De vita und der interessanten alten deutschen Übersetzung mitzuteilen, bedarf es noch eines Wortes über den benutzten Text. Während ich für die deutsche Übersetzung, wie bereits erwähnt, in der glücklichen Lage war, eines der überaus seltenen Exemplare der ersten Ausgabe von 1505 benutzen zu können, außerdem ein Exemplar des Druckes von 1521, stand mir bis jetzt noch kein Exemplar der Editio princeps von 1489 zur Verfügung.

Was aber die Überlieferung, zumal des ersten Buches De vita, um das es sich für uns zunächst handelt, betrifft, so liegen uns zwei Fassungen vor, die im eigentlichen Texte freilich fast ganz übereinstimmen, jedoch im Titel und in den Überschriften der einzelnen Kapitel voneinander abweichen. So heißt der Titel des ersten Buches in der einen Fassung: De vita sana sive de cura valetudinis eorum, qui incumbunt studio litterarum, in der anderen: De studiosorum sanitate tuenda sive eorum, qui litteris operam navant, bona valetudine conservanda.

Wie Herr Prof. Dr. Burgerstein in Wien die Freundlichkeit hatte mir mitzuteilen, lautet nach dem Katalog[2]) des British Museum in London, wo sich eines der wenigen Exemplare der Editio princeps befindet, der Titel: De vita sana sive de cura valetudinis eorum, qui incumbunt studio litterarum. Marsilius Ficinus nennt das Buch in dem Widmungsschreiben an Lorenzo de' Medici: liber de litteratorum valetudine curanda und spricht in zwei Briefen an Martinus Uranius[3]) von seiner Schrift De curanda litteratorum valetudine. Alle diese Ausdrücke stehen dem Titel der Editio princeps näher als die Überschrift in der zweiten Fassung: De studiosorum sanitate tuenda sive eorum, qui litteris operam navant, bona valetudine conservanda, und ich gebe deshalb der ersten Fassung für den Titel und die Kapitelüberschriften den Vorzug. Wie ich schon bemerkt habe, zeigen beide Fassungen sonst im Texte keine wesentlichen Abweichungen voneinander, jedenfalls keine, durch die der Sinn irgendwie geändert würde und die es sich deshalb auch kaum zu verzeichnen lohnt. Ich werde darum in meinem Abdruck auch nur einige wenige berücksichtigen,

[1]) Ich verweise hier auf den weiter unten folgenden Abdruck des VII. Kap.

[2]) Vgl. jetzt weiter unten S. 533 Anm. 1.

[3]) Die Briefe sind bereits oben erwähnt; auch in dem auf das Prooemium folgenden Briefe an seine Freunde Vespuccius und Boninsegnius sagt Ficinus: . . . *confabulati sumus de curanda eorum valetudine, qui assidue incumbunt studio litterarum*; auch dies deckt sich mit dem Titel in der Fassung der Editio princeps.

eben um dadurch zu zeigen, wie nahe sich, abgesehen von den Kapitelüberschriften, beide Fassungen stehen.

Als Vertreter der ersten, nach meiner Überzeugung ursprünglichen Fassung konnte ich eine der Kölner Staatsbibliothek gehörende Venediger Ausgabe von 1516 benutzen (Signatur: GB II^{b} 764^{b}). Das Buch enthält mehrere neuplatonische Schriften von Iamblichus, Proklus u. a. in der Übersetzung des Marsilius Ficinus. An fünfzehnter Stelle stehen die drei Bücher De vita, und zwar De vita sana, De vita longa und De vita coelitus comparanda; daran schließen sich an die Apologie und das Schriftchen: Quod necessaria sit usw., ferner: Praeclarissimarum sententiarum libellorum Marsilii Ficini Florentini de triplici vita brevis annotatio. Das Buch, das gedruckt ist Venetiis in aedibus Aldi et Andreae Soceri mense Novembri MDXVI, enthält außer den erwähnten Übersetzungen neuplatonischer Schriften von selbständigen Werken des Marsilius Ficinus noch: De voluptate, De sole und De lumine.

Der Druck ist nicht ganz frei von sinnstörenden Fehlern; so muß es, um hier nur einige Beispiele anzuführen, im Prooemium an einer Stelle nicht *libero*, sondern *Libero* — der Gott Liber ist gemeint — heißen; so wird am Schlusse des Briefes an Vespuccius und Boninsegnius die bekannte Stelle der Heiligen Schrift angeführt: *venite ad me omnes, qui laboratis et honorati estis*, wofür es natürlich *onerati* heißen muß; die Schreibung der Eigennamen läßt zu wünschen, z. B. *Mecoenati* statt *Maecenati* usw.

Doch war es durch Heranziehung anderer Drucke leicht, diese Fehler auszumerzen und so einen Abdruck herzustellen, der der ursprünglichen Fassung wohl ziemlich nahe kommen dürfte. Ich habe es aber für nötig gehalten, die Kapitelüberschriften und einige kleine Abweichungen der zweiten Fassung auch mitzuteilen, da diese in zahlreichen Drucken Verbreitung gefunden hat und u. a. auch in die treffliche Gesamtausgabe der Werke des Marsilius Ficinus, die 1641 bei Pelé in Paris erschien, übergegangen ist.

Als Vertreter dieser Fassung diente mir ein Baseler Druck von 1529 (Kölner Stadtbibliothek GB IX 63^{d}); seine Varianten sind unter dem Texte mit Bas. 1529 bezeichnet, sie stimmen fast durchweg mit denen der Pariser Gesamtausgabe von 1641 überein.

So glaube ich, auch weitgehenden Wünschen nach einem philologisch möglichst genauen Abdrucke genügt zu haben, spreche aber nochmals mein Bedauern darüber aus, daß mir bis jetzt noch kein Exemplar der Editio princeps, einer avis rarissima unter den Wiegendrucken, zugänglich war.[1])

[1]) Zu meiner großen Freude erfahre ich nachträglich, daß die Königl. Staatsbibliothek in München ein Exemplar der Editio princeps (Hain* 7065) besitzt; ich werde also der für später geplanten Veröffentlichung des ganzen ersten Buches De vita den Text der Editio princeps zugrunde legen können. Dort werde ich auch genaue bibliographische Angaben über alle nachweisbaren Drucke beibringen, auf die ich jetzt glaubte verzichten zu können. Ferner sehe ich nachträglich aus Proctor, An index to the early printed books in the British Museum, London 1898 N. 6151, worauf mich Herr Stadtbibliothekar Dr. Zaretzky in Köln freundlichst aufmerksam machte, daß die Florentiner Erstausgabe am

Die Stellen aus der deutschen Übersetzung werden wortgetreu in engstem Anschluß an die erste Ausgabe von 1505 mitgeteilt; zum Vergleiche ist hier und da der Druck von 1521 herangezogen worden.

Ich kann nunmehr dazu übergehen, einige Abschnitte aus dem Buche De vita sana sive de cura valetudinis eorum qui iucumbunt studio litterarum mitzuteilen.

Vorausgeschickt ist ein schon mehrfach erwähntes Prooemium 'Ad magnanimum Laurentium Medicem patriae servatorem', aus dem ich hier nur eine Stelle anführen will: '*Ego sacerdos minimus patres habui duos, Ficinum medicum, Cosmum Medicem, ex illo natus sum, ex isto renatus. Ille quidem me Galeno, tum medico, tum platonico commendavit. Hic autem divino conservavit me Platoni. Et hic similiter atque ille Marsilium medico destinavit. Galenus quidem corporum, Plato vero medicus animorum, iam diu igitur sub Platone salutarem animorum exercui medicinam.*'

Das erste Kapitel trägt die Überschrift: Novem studiosorum duces.[1]) *Quicumque iter illud asperum arduumque et longum ingrediuntur, quod quidem vix tandem ad excelsum novem musarum templum assiduo labore perducit, novem omnino itineris huius ducibus indigere videntur. Quorum primi quidem tres in coelo, tres sequentes in animo; postremi tres in terra nos ducunt.* Die drei ersten Führer sind: Mercurius, der geleitet, Phoebus, der erleuchtet, und Venus, die alles, auch die Erwerbung des Wissens, mit Anmut umkleidet. . . . *Sequuntur tres itineris huius duces in animo, videlicet voluntas ardens et stabilis, acumen ingenii, memoria tenax. Tres in terra postremi sunt prudentissimus pater familias, probatissimus praeceptor, medicus peritissimus.* Neben dem Vater und dem Lehrer gesteht also Ficinus dem Arzte einen maßgebenden Einfluß auf Erziehung und Unterricht zu, und er führt zur Begründung dieser für seine Zeit durchaus neuen Ansicht folgendes aus: *Sed praecepta officiaque, quae ad patrem familias et quae ad praeceptorum circa litterarum studia pertinent, antiqui plures sapientesque tractaverunt, praecipue Plato noster et saepe alias et in libris de republica ac de legibus diligentissime. Deinde Aristoteles in politicis, Plutarchus quoque et Quintilianus*[2]) *egregie. Solus autem litterarum studiis hactenus deest medicus*

3. Dezember 1489 die Presse verließ; meine oben S. 490 ausgesprochene Vermutung, daß die Editio princeps Ende 1489 gedruckt worden sei, hat dadurch eine willkommene Bestätigung gefunden.

[1]) Bas. 1529 De novem studiosorum ducibus.

[2]) Platon, Aristoteles, Plutarch und Quintilian sind diejenigen Erziehungstheoretiker des Altertums, deren Ansichten in den Darstellungen der Pädagogik des Mittelalters und der neueren Zeit, besonders der Humanisten, uns immer wieder entgegentreten. Bei Plutarch ist die Schrift *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* gemeint, die seit Wyttenbach Plutarch abgesprochen wird; sie wird neuerdings der Schule des Stoikers Chrysipp zugewiesen: Krieg, Lehrbuch der Pädagogik, Geschichte und Theorie, 3. Aufl. 1905, S. 63. Sie wurde gegen 1410 von Battista Guarino d. Ä. ins Lateinische übersetzt und in dieser Übersetzung sehr viel benutzt; vgl. Ziegler, Geschichte der Pädagogik, 2. Aufl. 1904, S. 43. Quintilian wurde erst seit dem Konstanzer Konzil bekannt, während dessen der Kardinal Poggio in St. Gallen eine vollständige Handschrift entdeckte. Die erste Ausgabe kam 1470 heraus, doch hat die Kenntis von Quintilians Werk auch im Mittelalter nicht ganz ausgesetzt.

aliquis, qui manum euntibus porrigat salutaribusque consiliis atque medicinis adiuvet eos, quos neque coelum neque animus neque paterfamilias praeceptorve destituit. Ego igitur sortem eorum laboriosissimam miseratus, qui difficile Minervae minuentis nervos iter agunt, primus tanquam medicus debilibus et valetudinariis adsum, sed utinam facultate tam integra quam propitia voluntate. Surgite iam adolescentes, deo duce alacres. Surgite iuvenes atque viri, quos ardentius Minervae studium enervat. Accedite libenter ad medicum, qui vobis ad instituti vestri perfectionem monstrante deo atque favente consilia remediaque salutaria largietur.[1])

Man muß bis in die schulhygienische Literatur des XIX. Jahrh. hinaufsteigen, um ähnlichen Ausführungen zu begegnen, in denen der schädliche Einfluß des Lernens und der geistigen Arbeit auf die Nerven und darum die Notwendigkeit eines ärztlichen Beirates beim Werke der Erziehung so klar erkannt ist wie hier. Nach dieser kurzen Einleitung geht Ficinus sofort *in medias res* und bespricht im zweiten Kapitel 'Quam diligens habenda cura sit cerebri, cordis, stomachi, spiritus': *Principio quantam cursores crurium, athletae brachiorum, musici vocis curam habere solent, tantam saltem litterarum studiosos cerebri et cordis iecorisque et stomachi oportet habere. Immo vero tanto maiorem, quanto et membra haec praestantiora quam illa sunt, et ii frequentius atque ad potiora his membris quam illi illis, utuntur. Praeterea solers quilibet artifex instrumenta sua diligentissime curat, penicillos pictor, maleos incudesque faber aerarius, miles equos et arma, venator canes et aves, citharam citharoedus et sua quisque similiter. Soli vero musarum sacerdotes, soli summi boni, veritatis, venatores tam negligentes, pro nefas, tamque infortunati sunt, ut instrumentum illud, quo mundum universum metiri quodammodo et capere possunt, negligere penitus videantur. Instrumentum eiusmodi spiritus est, qui apud medicos vapor quidam sanguinis purus, subtilis, calidus et lucidus definitur. Atque ab ipso cordis calore ex subtiliori sanguine procreatus volat ad cerebrum ibique animus ipse ad sensus tam interiores quam exteriores exercendos assidue utitur. Quamobrem sanguis spiritui servit, spiritus sensibus, sensus denique rationi. Sanguis autem a virtute naturali, quae in iecore stomachoque viget, efficitur.*' Hierauf geht Ficinus noch näher ein und zeigt sodann im dritten Kapitel: 'Litterati pituitae et atrae bili obnoxii sunt'.

Wenn ich nun auch davon absehen muß, auf den medizinischen Inhalt der Schrift des Marsilius Ficinus, seine Stellung in der Geschichte der Heilkunde und besonders seine Abhängigkeit von den medizinischen Autoritäten des Altertums und des Mittelalters näher einzugehen, weil ich mich zur Lösung dieser

---

Über die einschlägigen Fragen, namentlich auch über das Fortleben der pädagogischen Ansichten Platons und Aristoteles' im Mittelalter unterrichtet man sich jetzt am besten aus Galle, Konrad Bitschins Pädagogik 1905, einem Buch, das in den Anmerkungen eine Fülle schätzenswerten Materials enthält; zu Quintilian vgl. Galle S. 205. Einer Untersuchung über Pseudo-Plutarchs Schrift *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* in der Geschichte der Pädagogik, namentlich ihre Benutzung durch die Erziehungstheoretiker des XV. und XVI. Jahrh., hoffe ich demnächst näher treten zu können.

[1]) Bas. 1529 largitur.

Fragen noch nicht hinreichend gerüstet fühle, so kann ich mir es doch nicht versagen, hier eine Stelle aus Haesers Lehrbuch der Geschichte der Medizin[1]) anzuführen, weil sie zum Verständnis der physiologischen Grundlagen der Anschauungen des Marsilius Ficinus unerläßlich sein dürfte: 'Sie (d. h. Hippokrates und die Verfasser der unter seinem Namen gehenden Werke) erläutern die physiologischen Vorgänge durch diejenigen Stoffe und Kräfte, auf welche die unbefangene tägliche Beobachtung hinweist. Sie nehmen an, daß der Leib des Menschen wie alle übrigen Wesen aus den vier Grundstoffen Erde, Wasser, Luft und Feuer und ihren in verschiedenartigen Verhältnissen zusammentretenden Mischungen besteht, daß die lebendigen Vorgänge durch die jenen Elementarstoffen entsprechenden Grundflüssigkeiten: Blut, Schleim — bei Ficinus *pituita* —, gelbe und schwarze Galle — bei Ficinus *atra bilis* — vermittelt werden. Die gelbe Galle ist das Produkt der Leber, die schwarze der Milz. Von der gleichförmigen Mischung dieser Stoffe, von der Harmonie der ihnen innewohnenden Kräfte hängt die Gesundheit ab. Denn der Körper ist, wie ein Kreis, ohne Anfang und Ende; jeder Teil hängt mit allen übrigen aufs innigste zusammen.' Es ist dies jene Theorie, die Jahrhunderte hindurch die Medizin beherrscht hat und die in dem Namen der vier Temperamente noch heute fortlebt.

Nach Ficinus spielen nun der Schleim und die schwarze Galle auch im Körper der Studierenden eine wichtige Rolle: *Illa quidem (pituita) ingenium saepe obtundit et suffocat. Haec vero (atra bilis) si nimium abundaverit flagraveritve, assidua cura crebrisque deliramentis vexat animum iudiciumque perturbat. Ut non immerito dici possit, litteratos fore et praecipue sanos, nisi cum pituita molesta est, et laetissimos sapientissimosque omnium, nisi bilis atrae vitio vel moerere saepe vel interdum desipere compellantur.*

Der Melancholie und ihrem Einflusse auf die Studierenden sind die beiden folgenden Kapitel gewidmet. Er sucht zunächst zu ergründen: Quot sint causae, quibus litterati melancholici sint vel fiant und teilt diese Ursachen in drei Gruppen. Zunächst macht er — wir wissen ja, wie sehr Ficinus dem astrologischen Aberglauben ergeben war — die Planeten Mercurius und Saturnus für die Melancholie mancher Menschen verantwortlich; er nennt dies die *causa coelestis*. Die *causa naturalis* entwickelt er folgendermaßen: *Naturalis autem causa esse videtur, quod ad scientias, praesertim difficiles consequendas, necesse est animum ab externis ad interna tanquam a circumferentia quadam ad centrum sese recipere. Atque dum speculatur in ipso (ut ita dicam) hominis centro, stabilissime permanere. Ad centrum vero a circumferentia se colligere figique in centro maxime terrae ipsius est proprium, cui quidem atra bilis persimilis est. Igitur atra bilis animum, ut se et colligat in unum et sistat in uno contempleturque, assidue provocat. Atque ipsa mundi centro similis, ad centrum rerum singularum cogit investigandum. Excitque ad altissima quaeque comprehendenda, quandoquidem cum Saturno maxime congruit, altissimo planetarum. Contem-*

[1]) I 131.' Über die Melancholie bei den Ärzten des Altertums: Haeser I 205. 528 f.

platio quoque ipsa vicissim assidua quadam collectione et compressione naturam atrae bili persimilem contrahit. Die Melancholie der Gelehrten kann aber drittens noch eine psychologische Ursache haben; Ficinus nennt dies die *causa humana: Frequens agitatio mentis cerebrum vehementer exsiccat. Igitur humore magna ex parte consumpto, quod caloris naturalis pabulum est, calor quoque plurimum solet extingui. Unde natura cerebri sicca frigidaque evadit. Quae quidem terrestris et melancholica qualitas nominatur.* Da sich bei angestrengter Denktätigkeit die feinen Blutteilchen verbrauchen und nicht genügend ersetzt werden, so wird das Blut schwerflüssig und schwarz. Die Verdauung und die Ausscheidung leiden: *nimio membrorum otio neque superflua excernuntur neque crassi fuscique vapores exhalant. Haec omnia melancholicum spiritum moestumque et pavidum animum efficere solent siquidem interiores tenebrae multo magis quam exteriores moerore occupant animum atque terrent.* Am meisten aber sind die Philosophen den Beschwerden des Übermaßes an schwarzer Galle, der Melancholie oder, wie wir modernen Menschen sagen können, der Neurasthenie ausgesetzt: *Maxime vero litteratorum omnium ii atra bile puniuntur, qui sedulo philosophiae studio dediti, mentem a corpore rebusque corporeis revocant incorporeisque coniungunt, tum quia difficilius admodum opus maiore quoque indiget mentis intentione, tum quia quatenus mentem incorporeae veritati coniungunt, eatenus a corpore disiungere compellantur. Hinc corpus eorum nonnumquam quasi semianimum redditur atque melancholicum.*

Im fünften Kapitel erörtert Ficinus die Frage: Cur melancholici ingeniosi sint et quales melancholici sint eiusmodi, quales contra.[1]) In langen, wortreichen Auseinandersetzungen sucht er zu beweisen: *quare Democritus et Plato et Aristoteles asserant, melancholicos nonnullos interdum adeo ingenio excellere, ut non humani, sed diri potius videantur.* Er behandelt hier eine Frage, die zu allen Zeiten das Nachdenken der Menschen herausgefordert hat und die auch in unseren Tagen — ich erinnere hier nur an Lombrosos viel befehdetes Buch: 'Genie und Wahnsinn' — wiederholt lebhaft erörtert worden ist. Ich will nur eine Stelle anführen, die beweisen dürfte, daß das, was Ficinus Melancholie nennt, eine große Ähnlichkeit mit dem hat, was wir heute als neurasthenische Zustände bezeichnen: *Quo in statu nihil speratur, timentur omnia, taedet coeli convexa tueri.* An das fünfte Kapitel schließt sich das sechste inhaltlich eng an: Quo pacto atra bilis conducat ingenio.[2])

Ficinus hat selbst gefühlt, daß er damit von seiner eigentlichen Aufgabe immer weiter abschweifte; aus den Anfangsworten des siebenten Kapitels geht dies deutlich hervor; ich teile dieses Kapitel hier ganz mit, weil es eines der wichtigsten des ganzen Buches ist und weil es Gedanken ausspricht, die heute in jeder Schulgesundheitspflege sowie in jedem Buche wiederkehren, das sich mit der Hygiene der geistigen Arbeit beschäftigt.

[1]) Bas. 1529: Cur melancholici ingeniosi sint et qui horum sint eiusmodi aut secus.
[2]) Bas. 1529: Quo pacto atra bilis ingeniosos efficiat.

Quinque sunt praecipue studiosorum hostes, pituita, atra bilis, coitus, satietas, matutinus somnus.

Ut autem redeamus illuc, unde iam longius digressi sumus, longissima via est, quae ad veritatem sapientiamque perducit, gravibus terraeque marisque plena laboribus. Quicumque igitur hoc iter aggreditur, ut poeta quispiam diceret, saepe terra marique periclitantur. Sive enim mari navigent, continue inter fluctus, id est humores duos, pituitam scilicet et noxiam illam melancholiam quasi inter Scyllam Charybdimque iactantur. Sive terra (ut ita dixerim) iter agant, tria monstra protinus se illis obiciunt. Primum terrena Venus Priapusque nutrit.[1]) *Secundum Bacchus et Ceres. Tertium nocturna Hecate frequenter opponit. Ergo et Apollo ab aethere et Neptunus ab aequore et a terra Hercules saepe vocandus, ut monstra eiusmodi Palladis inimica iaculis Apollo transfigat, Neptunus tridente domet, clava Hercules contundat et laceret. Primum quidem monstrum est venereus coitus, praesertim si vel paulum vires excesserit; subito nempe exhaurit spiritus, praesertim subtiliores cerebrumque debilitat, labefactat stomachum atque praecordia. Quo malo nihil ingenio adversius esse potest. Curnam Hippocrates coitum comitiali morbo*[2]) *similem indicavit, nisi quia mentem, quae sacra est, percutit tantumque obest, ut Avicenna*[3]) *in libro de animalibus dixerit, si quid spermatis super quam natura toleret, coitu perfluat, obesse magis, quam si quadragies tantundem sanguinis emanarit, ut non iniuria prisci Musas atque Minervam virgines esse voluerint. Huc platonicum illud spectat: Cum Venus Musis minitaretur, nisi sacra venerea colerent, se contra illas suum filium armaturam, responderunt Musae: Marti, o Venus, Marti talia minitare. Tuus enim inter nos Cupido non volat. Denique natura nullum sensum longius quam tactum ab intelligentia segregavit.*

Secundum monstrum est vini cibique satietas. Quippe si vinum vel nimium vel calidum vehementesque fuerit, caput ipsum humoribus pessimisque fumis implebit. Mitto quod insanos facit ebrietas. Cibus vero nimius primum quidem ad stomachum in ipso coquendo omnem naturae vim revocat. Quo fit, ut capiti simul speculationique intendere nequeat. Deinde incpte coctus multis et crassis vaporibus humoribusque aciem mentis obtundit. Quin etiam si satis coquatur, tamen ut Galenus ait, animus adipe et sanguine suffocatus coeleste aliquid providere non potest.

Tertium denique monstrum est, ad multam noctem, praesertim post coenam

[1]) Die Worte *Priapusque nutrit* fehlen in Bas. 1529 und Paris 1641.

[2]) Fallsucht, von den Römern *morbus comitialis* genannt, weil der epileptische Anfall eines Teilnehmers die sofortige Aufhebung der Comitien zur Folge hatte; vgl. u. a. Schelenz, Geschichte der Pharmazie 1904, S 166. Zu Hippocrates und weiter unten Galenus vgl. Haeser a. a. O. I 109 f. 347 f.

[3]) Vgl. über A., da ein näheres Eingehen hier nicht möglich ist, u. a. Windelband, Gesch. der Philosophie, 2. Aufl. 1900 S. 254: 'Eine größere Eigenbedeutung wohnt Avicenna bei (Ibn Sina 980—1037), dessen 'Kanon' das Grundbuch der mittelalterlichen Mediziner im Okzident wie im Orient geworden ist, der aber auch durch seine überaus zahlreichen philosophischen Schriften . . . einen mächtigen Einfluß ausgeübt hat.' Über seine Stellung in der Geschichte der Medizin handelt eingehend Haeser a. a. O. I 584; vgl. auch Schelenz a. a. O. S. 280 und Galle a. a. O. S. 191.

frequentius vigilare, unde etiam post ortum solis dormire cogaris; quoniam vero in hoc errant fallunturque studiosi permulti, idcirco quantum ingenio noceat, latius explicabo. Atque rationes septem praecipuas afferam, primam ab ipso caelo, secundam ab elementis, tertiam ab humoribus, quartam ab ordine rerum, quintam a natura stomachi, sextam a spiritibus, septimam a phantasia deductam. Principio tres planetae quemadmodum in superioribus dicebamus, contemplationi et eloquentiae maxime favent, Sol, Venus atque Mercurius. Hi vero paribus ferme passibus concurrentes adventante nocte nos fugiunt. Die vero vel propinquante vel iam surgente resurgunt nosque revisunt, post vero solis ortum in plagam coeli duodecimam, quae carceri tenebrisque ab astronomis assignatur, repente truduntur. Ergo non qui vel nocte quando nos fugiunt, vel die post solis ortum, quando carceris tenebrarumque domum intrant, sed qui vel propemodum petentibus ortum vel iam surgentibus ad contemplandum scribendumque ipsi quoque consurgunt, ii soli acutissime speculantur et eloquentissime inventa sua scribunt atque componunt.

Ratio secunda scilicet ab elementis est talis: Oriente sole movetur aer, tenuaturque et claret, occidente vero contra. Sanguis autem et spiritus motum qualitatemque aeris circumfusi naturaque similis sequi necessario compelluntur.

Tertia ratio, quae ab humoribus ducitur, est eiusmodi. In aurora movetur sanguis et regnat, motuque tenuatur et caleseit et claret. Spiritus vero sanguinem sequi imitarique solent. Verum accedente nocte melancholia illa crassior et frigidior atque pituita dominantur, quae spiritus ad speculandum ineptissimos procul dubio reddunt.

Quarta ratio, quae traditur ab ordine rerum, haec erit. Dies vigiliae, nox somno tributa est, quoniam cum sol vel ad hemispherium nostrum accedit, vel super ipsam incedit, radiis suis meatus corporis aperit atque a centro ad circumferentiam humores spiritusque dilatat. Quod quidem ad vigiliam actionesque excitat atque conducit, contra vero, quando recedit, omnia coarctantur, quod naturali quodam ordine invitat ad somnum, maxime post tertiam aut quartam noctis partem. Quisquis igitur mane quidem dormitat, quando sol mundusque excitat, ad multam vero noctem vigilat, quando natura dormire iam et a laboribus quiescere iubet, hic absque dubio cum ordini universi tum sibi ipsi repugnat, dum contrariis simul motibus perturbatur atque distrahitur. Sane dum ab universo movetur ad extima, ipse sese movet ad intima. Atque contra, dum ab universo ad intima trahitur, ipse se interim retrahit ad extima. Ergo perverso ordine motibusque contrariis tum corpus totum, tum spiritus ingeniumque prorsus labefactatur.

Quinto loco natura stomachi in hunc modum argumentamur. Stomachus diuturna diurni aeris actione apertis poris admodum dilatatur evolantibusque spiritibus tandem valde debilitatur. Igitur subeunte nocte novam spirituum copiam exigit, qua foveatur. Quapropter quicumque eo tempore contemplationes longas et difficiles inchoat, ipsos ad caput spiritus retrahere nititur. Hi vero distracti neque stomacho satis neque capiti faciunt. Maxime vero nocet, si post coenam lucubrantes diu eiusmodi studiis attentius incumbamus. Pluribus enim tunc ad concoquendum cibum spiritibus multoque calore stomachus indiget. Haec vero duo lucubratione studioque tali divertuntur ad caput; quo fit, ut neque cerebro neque stomacho suppetant. Adde quod caput ob eiusmodi motum crassioribus cibi repletur

vaporibus. Atque cibus in stomacho a calore et spiritu destitutus crudescit et putret. Unde rursus caput opplet et laedit. Denique matutinis horis, quando surgendum est, ut excrementis omnibus somno retentis singula membra purgentur, tunc id quod pessimum est, qui nocte lucubrando concoctionem penitus interruperat, idem dormiendo mane excrementorum expulsionem diutius impedire compellitur. Quod quidem tam ingenio quam corpori medici omnes obesse quam plurimum arbitrantur. Merito ergo qui nocte contra naturam pro die atque converso die rursus pro nocte utuntur tanquam noctuae, si etiam in hoc vel inviti[1]*) noctuas imitantur, ut, quemadmodum illis sub solis lumine caligant oculi, ita et iis mentis acies sub veritatis splendore caliget.*

Sexto loco a spiritibus idem ita probatur. Spiritus[2]*) fatigatione diurna, praesertim subtilissimi quique, denique resolvuntur. Nocte igitur pauci crassique supersunt litterarum studiis ineptissimi, ut non aliter mancis horum fretum alis ingenium volare possit, quam vespertiliones atque bubones. Contra vero post somnum mane spiritibus recreatis membrisque adeo corroboratis, ut minimo spirituum adminiculo egeant, multi subtilesque spiritus adsunt, qui cerebro serviunt atque expeditius obsequi possunt in membris fovendis regendisque parum admodum occupati.*

Postremo septima ratio sic a phantasiae natura deducitur. Phantasia sive imaginatio sive cogitatio seu quovis alio nomine nuncupanda videtur, multis, longis, contrariis invigilando imaginibus, cogitationibus eurisque distrahitur, atque turbatur. Quae quidem distractio perturbatioque sequenti contemplationi tranquillam serenamque mentem penitus postulanti nimium contraria est. Sola vero nocturna quiete agitatio illa sedatur tandem atque pacatur. Igitur accedente quidem nocte semper turbata mente, recedente vero, ut plurimum mente tranquilla ad studia nos conferimus. Quicumque vero mente nimium agitata res ipsas iudicare conantur, ii non aliter quam illi, qui vertiginem patiuntur, omnia verti putant (ut Plato inquit), cum ipsi vertantur. Quam ob rem scite Aristoteles in oeconomicis iubet ante lucem surgere asseritque id ad corporis sanitatem et ad philosophiae studia prodesse quam plurimum. Sed hoc ita accipiendum est, ut cita et modica coena matutinam eruditatem diligentissime devitemus. Denique sacer ille vates David, omnipotentis tuba dei, numquam dicit vespere, sed mane semper atque diluculo in deum suum canendum, sed cithara psalmisque surgere. Surgere quidem mente ea hora omnino debemus. Mox etiam corpore, si modo id commode fieri possit.

Mögen nun auch manche der von Ficinus vorgebrachten Gründe uns heutzutage wenn auch nicht gerade lächerlich, so doch zum mindesten sonderbar vorkommen, so freuen wir uns doch, bei ihm Grundsätzen zu begegnen, die zu unserer Zeit allen denen, denen das körperliche und geistige Wohl der studierenden Jugend am Herzen liegt[3]), längst sozusagen in Fleisch und Blut übergegangen sind. Lauter als je erschallt in unseren Tagen die eindringliche

[1]) So richtig Bas. 1529; Ven. 1516 hat *inniti*, was keinen Sinn gibt.

[2]) Gemeint sind die 'Lebensgeister', die in der alten Medizin eine große Rolle spielten. Nach Ficinus Kap. II ist *spiritus . . . vapor quidam sanguinis purus, subtilis, calidus et lucidus.*

[3]) Ich verweise hier, obgleich ich aus jeder Schulgesundheitspflege entsprechende Belege beibringen könnte, auf Kotelmann, Schulgesundheitspflege, 2. Aufl. 1904, S. 121. 131. 199.

Warnung vor geschlechtlichen Ausschweifungen irgendwelcher Art; immer nachdrücklicher wird zum Kampfe gegen jedes Übermaß im Essen und namentlich im Trinken aufgerufen; immer mehr tritt man dafür ein, daß den Schülern, zumal den neurasthenisch veranlagten, ausgiebiger Schlaf gesichert werden muß. So darf man also wohl sagen, daß der Krieg gegen drei Hauptfeinde der Jugend, gegen die drei Ungeheuer (*monstra*), die nach Ficinus dem Studierenden den Weg zur Weisheit und Wahrheit verlegen, von Ficinus eröffnet, von den Ärzten und Schulmännern unserer Zeit weitergeführt worden ist.

Wenn Ficinus im siebenten Kapitel verlangte und mit sieben Gründen bewies, daß unzureichender Schlaf der geistigen Arbeit außerordentlich hinderlich sei, so gibt er im folgenden Kapitel — Quae sit hora inchoandis studiis opportunior quisve continuandi modus — mehrere Regeln, die hiermit im engsten Zusammenhange stehen. Diese Vorschriften nehmen darum unser besonderes Interesse in Anspruch, weil sie uns auch anderwärts begegnen.

Schon Weitenbauer[1]) hat darauf aufmerksam gemacht, daß bereits Avicenna — leider gibt er nicht an, wo er dies sagt — geraten habe, man möchte, wenn man von geistiger Arbeit ermüdet ist, etwa vierzigmal mit einem elfenbeinernen Kamme von der Stirn gegen das Hinterhaupt streichen. Dieselbe Vorschrift findet sich unter den Anstandsregeln der humanistischen Pädagogen, über die uns jüngst Bömer[2]) in so dankenswerter und gründlicher Weise belehrt hat; so empfiehlt Surgant in seinem 'Regimen studiosorum', mit einem elfenbeinernen Kamme sich etwa vierzigmal von der Stirne über den Scheitel zu fahren und nachher — ebenso lautet die Vorschrift bei Marsilius Ficinus — den Hinterkopf mit einem rauhen Stück Tuch zu reiben. Bei Vives erinnert sich Malvenda, kürzlich bei einem Schriftsteller diese Vorschrift gelesen zu haben; auch Wimpheling gedenkt ihrer.[3]) Es handelt sich hier also jedenfalls um eine alte hygienische Regel.

Alle diese Fragen bedürfen im Zusammenhange mit einer gründlichen Untersuchung der Quellen, aus denen Ficinus geschöpft hat, besonders der medizinischen Gewährsmänner, von denen er abhängig ist, einer eingehenden Behandlung, zu der ich eines umfassenderen literarischen Apparates bedarf, als er mir zurzeit zur Verfügung steht.[4])

---

[1]) A. a. O. S. 10 Anm. Weitenbauer sagt dort u. a. auch: 'In der von Wilhelm Wackernagel veröffentlichten, dem XIII. Jahrh. angehörenden sog. «Meinauer Naturlehre» (Stuttgart 1851) heißt es: 'Unde so man morgens von dem slafe gat, so sol man die arme gelich denen vnd das houbit strelen vnde ougen, den mund und die zene und hende waschen dur suverheit unde dur roscheit.' Aus einer Prager Handschrift des Petrus Hispanus führt W. ferner folgende Stelle an: *ut prima luce crines discriminentur sordesque dentium interstitiis impactae stilo expungantur.*

[2]) Neue Jahrbücher für das klass. Altertum usw. 1904 XIV 223 ff.

[3]) A. a. O. S. 332. Bömer erwähnt dort auch nach Schultz, Das höfische Leben zur Zeit der Minnesänger, 2. Aufl. 1889 S. 223 die Vorschrift einer provenzalischen Diätetik: den Kopf zu kratzen, damit die Dünste der Nacht entweichen.

[4]) Ich vermute, ohne vorläufig den sicheren Beweis erbringen zu können, daß unter den Quellen des Ficinus das bekannte, im Mittelalter in zahlreichen Handschriften verbreitete

Ich lasse nun das achte Kapitel vollständig folgen:

Ex iis, quae in superioribus disputata sunt, ferme iam satis constat, opportune nostra nos studia exordiri vel statim oriente sole vel hora una saltem vel duabus ad summum ante solis exortum. Sed antequam e lecto surges, perfrica parumper suaviterque palmis corpus totum primo, deinde caput unguibus, sed id paulo levius. Hae in re te Hippocrates admoneat. Nam frictione, inquit, si vehemens sit, durari corpus, si levis, molliri, si multa, minui, si modica, impleri. Cum e lecto surrexeris, noli subitae lectioni meditationique prorsus incumbere. Sed saltem horae dimidium cuilibet expurgationi concedito. Mox meditationi accingere diligenter, quam ad horam circiter unam pro viribus prorogabis. Deinde remittes parumper mentis intentionem atque interim eburneo pectine diligenter et moderate pectes caput a fronte cervicem versus quadragies pectine ducto. Tum cervicem panno asperiori perfrica. Demum rerersus ad meditandum duas insuper horas aut saltem horam unam studio dedicato, produci vero nonnumquam studia possunt, sed aliquanta interdum intermissione facta ad horam usque meridianam. Quin etiam interdum, quamvis raro, nisi cibum interim cogamur assumere, post meridiem circiter horas duas. Sol enim circa ortum potens est, potens et in medio coeli, in plaga quoque illa coeli, quae medium proxime sequitur, quam nonam astronomi vocant et sapientiae domum, sol maxime gaudet. Quoniam vero poetae omnes Phoebum Musarum scientiarumque ducem esse volunt, merito, si quid altius excogitandum est, his horis potissimum cogitetur. Si musae quaerendae, horis eisdem Phoebo duce quaerantur. Reliquae enim horae veteribus alienisque legendis potius quam novis propriisque excogitandis accomodatae videntur. Semper autem meminisse debemus, qualibet hora semel saltem paulisper remittendam esse mentis intentionem. Cum enim ob intentionem eiusmodi spiritus resolvantur, merito si numquam cesses tandem, lentus eris. Dum laboras animo, interim corpore conquiesce. Mala est defatigatio corporis, peior animi, utriusque simul pessima oppositis hominem motibus simul distrahens vitamque perdens. Denique haud ulterius meditatio procedat quam voluptas, potius vero citra.

Nach dem, was Ficinus an anderer Stelle über die schädlichen Wirkungen des Schleimes (*pituita*) ausgeführt hat, wird es uns verständlich erscheinen, daß eine gewisse prophylaktische Behandlung vor allem die Bildung zu vielen Schleimes verhüten muß. Wenn Ficinus hier geregelten Stuhlgang, kalte Waschungen, mäßige, leichte Nahrung und hohe, luftige und trockene Wohnungen empfiehlt, so gibt er damit Vorschriften, die auch der heutigen Hygiene überhaupt und der Schulhygiene im besonderen nicht fremd sind; ich erinnere nur an die Schulbäder und an die immer wieder erörterte Größe und Ventilation der Schulräume.

Quomodo sit vitanda pituita.[1])

Operae pretium fore videtur, quae noxia litteratis esse diximus, repetere breviter atque remedia singulis adhibere Ergo ne pituita nimis augeatur, exercita-

'Regimen sanitatis Salernitanum' eine wichtige Rolle spielt; vgl. hierüber u. a. Haeser a. a. O. I 671, wo weitere Literatur verzeichnet ist.

[1]) Bas. 1529: Vitandae pituitae praecepta.

tione quotidie stomacho ferme vacuo bis utendum, numquam tamen laboriose, ne acuti spiritus dissolvantur, excrementa diligentissime ab omnibus meatibus expurganda. Sordes a corporis totius cute, capitis praecipue, tum lotione, tum frictione penitus abstergendae. Vitanda alimenta frigida nimium atque nisi obstiterit atra bilis, etiam humida et omnino quae pinguia, virulenta, viscosa, uncta glutinosaque sint vel quae facile putrescere soleant. Si stomachus vel natura vel aetate sit frigidus, aut dimittendus omnino aut certe minuendus aquae potus. Moderatus cibus sit oportet, sed potio moderatior. Habitatio alta gravi nubiloque aere remotissima. Cum ignis, tum calidi odoris usu humiditas expellenda, prohibendum frigus a capite, maxime vero cervice atque pedibus. Multum enim obest ingenio; prodest moderatus usus aromatum[1]*) in frigidioribus epulis, nucis muscatae praesertim et cinnamomi et croci, zinziberis quoque conditi mane stomacho vacuo, quod sensibus etiam et memoriae maxime prodest.*

Ich werde die wichtigsten Abschnitte des zehnten und elften Kapitels (Qua ratione vitanda sit atra bilis und Cura stomachi) weiter unten in der deutschen Übertragung des Adelphus mitteilen und weise schon jetzt darauf hin. Dabei sei folgendes hervorgehoben. Die krankhaften Zustände, die Ficinus unter dem Namen 'Melancholie' begreift, decken sich nicht ganz mit dem, was wir heute in psychopathischem Sinne 'Melancholie' nennen; es fallen darunter vielmehr auch solche Erscheinungen, die wir, wie ich schon oben sagte, unter dem Sammelnamen 'Neurasthenie' zusammenfassen. Was nun ihre Verhütung einerseits und ihre Behandlung anderseits betrifft, so ist diese bei Ficinus in der Hauptsache, wie der Kunstausdruck lautet, 'medikamentöser' Art. Doch ist ihm auch die Heilung durch Einwirkung auf Seele und Gemüt nicht fremd geblieben, und ich möchte hier namentlich auf den Schluß des zehnten Kapitels hinweisen, in dem Ficinus Gesang und Saitenspiel, Spaziergänge, Umgang mit fröhlichen Menschen u. dgl. m. empfiehlt und hierbei auf eigene Erfahrungen bei seinen melancholischen Stimmungen, denen er öfters zu erliegen drohte, zurückgreift.

Kapitel XII und die folgenden enthalten in der Hauptsache allerlei Rezepte; ich begnüge mich damit, die Kapitelüberschriften hierher zu setzen, da man schon hieraus erkennen dürfte, wogegen diese Rezepte helfen sollten.

XII De iis quae fovent membra praecipua vires spiritus.[2])

XIII Medicinae contra pituitam.[3])

[1]) Die im folgenden erwähnten Gewürze: Muskatnuß, Zimt, Safran und kandierter Ingwer gehörten schon früh zum Arzneischatz fast aller gebildeten Völker; die näheren Nachweise s. bei Schelenz, Geschichte der Pharmacie. 1904. Der kandierte Ingwer wurde z. B. im Altertum in Tongefäßen von Indien über Arabien eingeführt: Schelenz a. a. O. S. 105.

[2]) Bas. 1529 richtiger: et vires spiritus. In diesem Kapitel spielt der berühmte Theriak eine Hauptrolle, das Allheilmittel gegen alle Gifte, das noch 1872 in der Pharmacopoea Germ. stand: vgl. Schelenz a. a. O. S. 126; ferner S. 428.

[3]) Bas. 1529: Pharmaca pituitae repressiva atque eductiva. Neben Galen wird hier Mesues als Gewährsmann aufgeführt; über ihn — gemeint ist Mesue der Jüngere —, den man Evangelista pharmacopoeorum nannte und der 1015, 90 Jahre alt, gestorben sein soll, vgl. Haeser I 577 und besonders Schelenz S. 279.

XIV Destillatio atque eius cura.[1])
XV Dolor capitis et cura eius.[2])
XVI De cura visus.[3])
XVII De gustu instaurando.[4])
XVIII De exacta atrae bilis cura.[5])
XIX De sirupis.[6])
XX De pilulis.[7])
XXI De medicina liquida.[8])

Das zweiundzwanzigste Kapitel ist dem Aderlaß gewidmet: De sanguinis missione[9]); ich werde es in seinem Hauptinhalte im zweiten Teile meiner Arbeit mitteilen.

Das folgende Kapitel gibt Vorschrift für die Bearbeitung von allerhand Latwergen (De electuariis)[10]), wobei auch wieder der Name des Mesues genannt wird.

Kapitel XXIV enthält Mittel gegen die Schlaflosigkeit (De nimia vigilia)[11]) und wird in der deutschen Übersetzung des Adelphus mitgeteilt werden.

Kapitel XXV handelt De hebetudine atque oblivione[12]), die sich bei Gelehrten nicht selten einstelle und gegen die Ficinus mit allerlei Medikamenten, die er zum Teil dem Antidotarium des Mesue[13]) entnimmt, ankämpfen zu können glaubt. Die psychische Behandlung tritt hier ganz in den Hintergrund, und dies muß um so mehr auffallen, als wir in einem Briefe des Ficinus an Brancus den Beweis dafür besitzen, daß Ficinus mit der Psychologie des Gedächtnisses wohl vertraut war; denn er gibt hier Brancus eine Reihe von Regeln zur Pflege des Gedächtnisses, die ebensogut einem unserer Lehrbücher der Psychologie und zwar besonders der pädagogischen Psychologie entnommen sein könnten; ich lasse den Brief[14]) in seinen Hauptteilen folgen: . . . *Visne rerum bonarum pollere memoria? Diligenter curato, ut eius, quod ediscendum est, certam intelligas rationem. Responsio enim est in dissolutione veritatis et memoriae vinculum. De hoc forsitan Plato noster inquit, quod bene intellectum est semel, oblivioni omnino tradi numquam posse. Ea quoque memoriae tradenda sunt, quae non solum utilia sunt, sed et iucunda. Nam alimenta, quae suavissimum saporem afferunt, facilius in naturam nostram transeunt atque convertuntur. Et quo aerius*

[1]) Bas. 1529: Catarrhi et destilationis, communis studiosorum pestis, remedia.
[2]) Bas. 1529: De dolore capitis. [3]) Bas. 1529: Visus caligantis medelae.
[4]) ib. De sensorio gustus instaurando. [5]) Bas. 1529: Exquisitissima atrae bilis remedia.
[6]) Bas. 1529: Syrupi melancholicis maximo futuri commodo.
[7]) Bas. 1529: Pillulae ad humores vitiosos molliendos et expurgandos.
[8]) Bas. 1529: A liquidarum medicinarum usu medelae.
[9]) Bas. 1529: Sanguinis mittendi canones.
[10]) Bas. 1529: De electuariis et confectis. [11]) Bas. 1529: Emaciantis vigiliae remedia.
[12]) Bas. 1529: Memoriae hebetis atque oblivionis remedia.
[13]) Schelenz a. a. O. S. 280: Sein Antidotarium s. Grabbadin medicamentorum compositorum gehörte noch im XVII. Jahrh. zum literarischen Bestande der Apotheken.
[14]) Er ist nicht datiert; da aber die benachbarten Briefe aus 1473 und 1474 stammen, so dürfte er auch dieser Zeit angehören, also jedenfalls vor die Abfassung unserer Schrift fallen.

quid haustum est, eo diutius retinetur. Adde iis, quod observandum omnino Aristoteles et Simonides[1]) *arbitrantur, ut certus quidam in ediscendis ordo vel insit vel saltem excogitetur, ordo in proportione quadam et connexione consistens. In iis autem quae ordinata serie digesta sunt, siquid unum acceperis, reliqua continue necessaria quadam vel naturae vel artis continuatione sequuntur. Ipsa quoque mentis intentio, si vel in unum quiddam dirigitur vel in pauca tanquam unum, vehementius agit, quam si in plurima distrahatur, omnis autem partium continuatio atque ordo in unum quiddam tam ipsum totum, quod ex iis constituitur, quam ipsam animi intentionem inducit. Observandum insuper, ut saepenumero, quae didicimus, meditemur, sic enim alimenta animi concoquuntur et quasi convertuntur in animum. Confert etiam quam plurimum, si quis eleganti oratione cantuque suavi, quae memoriae mandavit, saepe recenseat. Voluptas animi rerum condimentum est, amoris esca, invitamentum ingenii, voluntatis pabulum, roburque memoriae. Conducit multum et admiratio, nam ob hanc attentior factus animus altius penetralibus suis rerum notas inurit. Quam ob rem pueri cum propter novitatem rerum admirentur magis, retinent quoque diutius. Forte etiam cogitant pauciora quam viri, adde et multo tranquilliora. Sed de hoc alias. Si quae in hac re fides medicis adhibenda est, aloë saepe purgandum est cerebrum odoribusque cinnamomi et maioranae*[2]) *fovendum. Hoc quidem non vitupero, sed purgationem animae multo magis probo. Purganda enim haec primum a malis est, ut impleatur bonis. Bene vale, hoc est animam bene ale. Ales autem bene, non si quam plurimis, imo si quam electissimis hanc alueris.*

Die Vorteile der Einordnung derjenigen Vorstellungen, die behalten werden sollen, in Reihen sind also hier von Ficinus — um nur eins herauszugreifen — richtig erkannt worden, ebenso auch die Bedeutung des Anfangsgliedes dieser Reihen.[3])

Ich lasse nunmehr das schwungvoll geschriebene Schlußkapitel folgen; in seinen philosophischen Grundanschauungen zeigt es jene Mischung christlicher und neuplatonischer Gedanken, die für Ficinus so außerordentlich charakteristisch ist

[1]) Soll damit der bekannte griechische Dichter gemeint sein? Die Sammlung seiner Fragmente bei Bergk, Poetae lyrici Graeci III[4] 1882, habe ich vergebens nach einer hierher passenden Stelle durchsucht.

[2]) Ähnliche Mittel zur Kräftigung des Gedächtnisses empfiehlt Ficinus in Kap. XXV und daß es sich auch wieder um alte medizinische Überlieferungen handelt, beweist der Umstand, daß wir in der jüngst von Galle veröffentlichten Pädagogik des Kulmer Stadtschreibers Konrad Bitschin (1430) d. h. in dem vierten Buche seines enzyklopädischen Werkes De vita coniugali (Gotha 1905) z. T. denselben Vorschriften begegnen, die Ficinus a. a. O. gibt; es kommt hier namentlich Kap. 55: Pro confortatione memoriae in Betracht. Natürlich besteht zwischen Ficinus und Bitschin kein Zusammenhang; beide dürften aber aus denselben oder wenigstens verwandten Quellen geschöpft haben. Während Bitschin sonst, wie Galle überzeugend nachgewiesen hat, stark von Aegidius Colonna abhängt, den er z. T. wörtlich abschreibt, trifft dies für Kap. 53—56 über Auswendiglernen und Gedächtnis nicht zu.

[3]) Vgl. u. a., obgleich sich aus jeder Psychologie Belege beibringen ließen: Voigt, Lehrbuch der pädag. Psychologie[4] 1905 S. 47: 'Die Bindung der Reihe ist durch die Stärke des ersten Gliedes bedingt.'

Quod corporeum quidem spiritum curare debemus, incorporeum vero colere, veritatem denique venerari; primum medicina praestat, secundum disciplina moralis, tertium vero religio.[1])

Si homines veritatis cupidi tanta medicorum diligentia corporeum spiritum curare debent, ne forte omnino neglectus vel impedimento sit vel inepte serviat quaerentibus veritatem, multo proculdubio diligentius incorporeum spiritum, id est intellectum ipsum disciplinae moralis institutis colere decet, quo solo veritas ipsa, cum sit incorporea, capitur. Nefas enim est solum animi servum id est corpus colere, animum vero, corporis dominum regemque, negligere, praesertim cum magorum Platonisque sententia sit, corpus totum ab animo ita pendere, ut nisi animus bene valuerit, corpus bene valere non possit.

Quapropter medicinae autor Apollo non Hippocratem, quamvis ex sua stirpe genitum, sed Socratem sapientissimum iudicavit, quippe cum quantum Hippocrates corpori, tantum Socrates animo sanando studuerit, quamquam quod tentaverant illi, solus Christus effecit: proinde si mentem nostram optimis colere moribus a Socrate ideireo iubemur, ut lucem veritatemque a nobis naturae instinctu quaesitam serena mente facilius assequamur, quanto magis veritatem ipsam divinam inprimis religione sancta fas est venerari? Ad quam quaerendam capiendamque non aliter creata mens est, quam oculus ad lumen solis percipiendum. Atque, ut Plato noster inquit, quemadmodum visus nihil usquam visibile perspicit, nisi in ipso summi visibilis, id est solis ipsius splendore, ita neque intellectus humanus intellegibile quicquam apprehendit, nisi in ipso intelligibilis summi, hoc est dei lumine nobis semper et ubique praesente, in lumine inquam, quod illuminat omnem hominem venientem in hunc mundum, in lumine, de quo canit David: in lumine tuo videbimus lumen. Profecto quemadmodum purgatis oculis inque lumen ipsum aspicientibus subito splendor eius infunditur, coloribus figurisque rerum abunde refulgens, ita cum primum ab omnibus corporis perturbationibus per moralem disciplinam purgata mens est atque in divinam veritatem, id est deum ipsum, religioso quodam flagrantissimoque amore directa subito, ut divinus inquit Plato, divina menti veritas influit rationesque rerum veras, quae in ipsa continentur quibusve omnia constant, felicitter explicat, quantoque mentem circumfundit lumine, tanto simul et voluntatem gaudio beate perfundit.

[1]) Bas. 1529: Spirituum custodiae nos intentos esse debere.

(Schluß folgt)

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZUR SCHULGEOGRAPHIE

Becker, A., Methodik des geographischen Unterrichts. (Die Erdkunde, herausgeg. von Maximilian Klar. III. Teil.) Leipzig und Wien, Deuticke 1905.

Anton Becker steht unter den Schulgeographen Österreichs mit in erster Reihe; als Leiter der Zeitschrift für Schulgeographie, als Schriftsteller auf pädagogischem Gebiet, als Vortragender auf dem Deutschen Geographentag ist er auch bei uns wohl bekannt. Nun hat er seine langjährige Erfahrung in diesem Buche niedergelegt und unter Benutzung einer außerordentlich reichen Literatur in knapper Fassung, die allerdings sprachlich nicht immer ganz einwandfrei ist, eine interessante Methodik des geographischen Unterrichts gegeben. Auch wer schon längere Zeit im Amte ist, wird das Buch nicht ohne Nutzen lesen, er wird manches Neue finden, wird sich der Übereinstimmung mit dem Verfasser freuen und seinen Ausführungen auch da mit Interesse folgen, wo er sie doch nicht billigen kann. Becker hat seiner Methodik dadurch einen von ähnlichen Büchern abweichenden Charakter gegeben, daß er auch pädagogische Fragen allgemeinerer Art, die ebensogut auch für andere Fächer passen, ausführlich behandelt; er will also nicht nur eine Methodik des geographischen Unterrichts geben, sondern ein pädagogisches Handbuch, in dem von breiterer Grundlage aus das speziellere Fach der Geographie behandelt wird. Er tut das deshalb, weil 'der junge Lehrer — wenn überhaupt — nur zu einer Methodik seines Unterrichtsfaches, sehr selten aber noch zu einem Handbuch der Pädagogik greift und kaum eine Anregung zu der so notwendigen Fortbildung auf pädagogischem Gebiete erhält.' Diese Bemerkung wird wohl in vielen Fällen zutreffen; wer aber dem jungen Lehrer aus seiner ablehnenden Haltung einen Vorwurf machen will — und das klingt aus den angeführten Worten heraus —, der darf sich auch der Erkenntnis nicht verschließen, daß der Charakter manches pädagogischen Werkes von der Lektüre nur abschrecken kann; man vergleiche die Probe, die Becker — in anderem Sinne allerdings — auf S. 39 anführt.

Der ganze Stoff ist in drei Teile zerlegt: der erste handelt von der Vor- und Fortbildung des Lehrers, dem Ziel des geographischen Unterrichts und der Stoffauswahl und -behandlung. Seiner ganzen Richtung entsprechend redet Becker einer intensiven pädagogischen Ausbildung das Wort. Damit der Unterricht seine erziehlichen Aufgaben besser erfüllen könne, genüge es nicht, daß er sachlich gut sei, sondern da müsse die Psychologie mit eintreten, das pädagogische Gefühl und den pädagogischen Takt unterstützend oder ersetzend; dann erst würden die erziehlichen Momente richtig zur Geltung kommen. Als Beispiel führt er an, daß durch die gründliche Kenntnis der Bedingungen, der Entwicklung und des Zustandes anderer Länder die Überschätzung eigner und fremder Verhältnisse verhindert werde (S. 6 f.). Aber diese Erkenntnis wird auch schon durch einen sachlich guten Unterricht vermittelt — Becker faßt das später selbst so auf (S. 27) —, ohne daß man dazu erst eine Anleihe bei der Psychologie zu machen brauchte.

Gut sind die praktischen Winke für die Vorbereitung. Sie soll sich zuerst an eines der großen Handbücher anschließen, das dann zur Sammelstelle für weitere Studien wird. Auf diese Weise entsteht von Anfang an eine gewisse Gleichmäßigkeit, die nur schwer oder überhaupt

nicht gewonnen wird, wenn man gleich zu den Hauptwerken selbst, zu ausführlichen Reise- und Länderbeschreibungen greift. Ferner soll der Geographielehrer reisen, vor allem sein Heimatland möglichst ganz durch eigene Anschauung kennen lernen. Dabei darf er natürlich nicht nur nach der landschaftlichen Schönheit gehen, sondern muß seine Fahrten so einrichten, daß er alle landschaftlich wie wirtschaftlich typischen Gegenden berührt (S. 12), in Deutschland z. B. die Küsten von Nord- und Ostsee, sowie die Heide- und Moorlandschaften des Nordwestens, oder eines der großen Industriegebiete. Becker wünscht, daß die Behörden solche Reisen durch Stipendien ermöglichen. Der Wunsch ist durchaus berechtigt; denn die Unterstützung würde dem Unterricht ebenso zugute kommen wie z. B. die Reisestipendien der Neuphilologen, und auch schon mit geringerer Aufwendung ließe sich manches erreichen.

Was Auswahl und Behandlung des Stoffes anlangt, soll sich der Lehrer in der mathematischen Geographie auf das beschränken, was zum Verständnis von Lage und Klima dient, diese Kapitel aber immer und immer wieder in praktischer Anwendung wiederholen, z. B. bei der Besprechung der allgemeinen Lage eines Erdteils, eines Landes. Das ist durchaus richtig, denn nur auf solche Weise werden dem Schüler diese wichtigen Grundbegriffe klar. Ebenso beherzigenswert ist die andere Forderung, daß man Angaben über mittlere Temperaturen und Niederschlagsmengen fremder Länder immer mit den entsprechenden Daten des Schulortes vergleichen soll, weil sie sonst dem Schüler nichts bedeuten.

In Bezug auf die Anordnung des Stoffes tritt Becker für das jetzt wohl überall angenommene Prinzip der natürlichen Einheiten ein; die natürlichen Provinzen sollen dann nach Landschaft und Wirtschaft, nach ihren natürlichen Verhältnissen und ihrem Kulturzustand durchgenommen werden. Ich halte diese scharfe Trennung nicht für glücklich; eine ganze Reihe von Punkten, die (S. 31 ff.) bei der Zeichnung des Kulturbildes berücksichtigt werden sollen, finden ihren Platz ebensogut im ersten Teil; der die Landschaft behandelt. Und dann will es mir nicht gefallen, daß die Siedelungen einmal in ihrer Beziehung zu den natürlichen Bedingungen und dann zur Wirtschaft des Menschen betrachtet werden. Auch sonst stimme ich dem aufgestellten Programm nicht völlig zu, kann mich aber hier nicht weiter darauf einlassen. Nur eins möchte ich hervorheben: nirgends wird die Geschichte der Geographie, besonders der Entdeckungen, herangezogen. Ganz zu Anfang (S. 2) wird zwar vom Lehrer Kenntnis der Geschichte der Geographie, vor allem der Entdeckungen verlangt; von einer Verwendung dieser Kenntnisse im Unterricht ist dann aber nirgends die Rede. Und gerade das ist doch ein äußerst dankbares Thema.

Der zweite Teil handelt vom Schüler und seiner Arbeit in Schule und Haus. Darin steht der Satz (S. 51): 'Kein praktischer Lehrer wird die Forderung aufstellen, daß man alles in der Schule lernen soll.' An sich könnte das ja als selbstverständlich erscheinen; aber es ist doch gut, wenn es einmal ausdrücklich gesagt wird. Denn die Großmutterpädagogik, die die lieben Jungen am liebsten von jeder Hausarbeit frei sehen möchte, findet doch immer wieder ihre Vertreter. Auch sonst trifft man auf eine Reihe guter Bemerkungen, teils allgemeiner Art, teils speziell für den geographischen Unterricht, auf die ich aber nicht weiter eingehen kann.

Den Schluß macht ein Abschnitt über Lehrbehelfe, in dem nicht viel Neues, das Bekannte aber in guter Zusammenfassung geboten wird. Was die Verwendung des Reliefs anlangt, so habe ich es immer am praktischsten gefunden, es in einem mit Glasdeckel versehenen Kasten in der Klasse aufzuhängen und dort bis zur nächsten Geographiestunde zu lassen. Unter den Lehrbehelfen nennt Becker auch die Schülerreisen, für die er lebhaft eintritt. Die Geldfrage, die meiner Meinung nach vor allem entscheidend ist, berührt er mit keinem Wort.

Reiche Literaturangaben bieten dem Leser die Möglichkeit, den einzelnen Fragen nachzugehen; störend wirkt nur, daß manche Zitate recht unklar sind, so z. B. S. 42, Anm. 2, und auch sonst noch. Dieser Mangel läßt sich aber leicht be-

seitigen, und dann wird man das Buch mit noch größerem Genuß benutzen als jetzt.

Auf S. 48 wünscht Becker, daß die geographischen Lehrbücher, von denen es ja schon eine ganze Reihe gibt, vor allem Abschnitte aus den Werken der großen Forscher und Reisenden enthalten sollen, damit der Schüler gleichzeitig diese kennen lerne. Diesem Wunsche entspricht das inzwischen erschienene Buch:

Lampe, F., Zur Erdkunde. Leipzig und Berlin, Teubner 1905.

Es enthält Abschnitte aus Humboldt, Ritter, Peschel, Barth, Richthofen, Drygalski, Kirchhoff, Ratzel, Partsch, von den Steinen. Am Schluß folgt dann eine ganz knappe Übersicht über die Entwicklung der geographischen Wissenschaft, in der jedem der genannten Autoren seine bestimmte Stelle innerhalb dieser Entwicklung angewiesen und so die Auswahl gerechtfertigt wird. Im allgemeinen kann man diese billigen, nur scheint mir der Abschnitt aus Ritter viel zu schwer zu sein — der Herausgeber denkt an die Schüler der Oberklassen —, und der aus der historischen Geographie ist nicht glücklich gewählt. Er ist aus Peschels Geschichte der Erdkunde genommen und behandelt die großen Entdeckungen und die Entwicklung der Erdkunde und Kartographie im XVI. Jahrh. Nun ist die Forschung gerade auf dem letzten Gebiete seitdem in vielen Punkten weitergekommen, so daß diese Partie recht veraltet ist; ungünstig macht sich gerade hier auch der Umstand geltend, daß die erste und nicht die zweite Auflage zugrunde gelegt ist. So eignet sich die Darstellung nicht gerade für Schüler, mindestens hätte in den Anmerkungen der gegenwärtige Stand der Forschungen gegeben werden müssen. Die fünf Ptolemäusausgaben des XV. Jahrh. sind durchaus nicht alle in Rom erschienen, sondern die von 1482 und 1486 in Ulm. Die ersten neuen Karten Englands sind älter als 1569, mindestens schon 1556 erschien eine anonyme Karte der Insel in modernem Gewande. Spanien ist schon in der Ptolemäusausgabe von 1482 als *Tabula moderna* beigegeben, und in den Ptolemäushandschriften finden sich welche aus noch älterer Zeit. Ebensowenig kann die Herbersteinsche Karte von Rußland 1549 als die älteste moderne angesehen werden, Wied hat schon 1542 eine in Kupfer gestochen, und auch hier gehen die handschriftlichen Karten noch weiter zurück, bis zu der von Baptista Aguese 1525. Nicht recht verständlich ist die Anmerkung auf S. 43 über die Demarkationslinie, die '100 Leguas (etwa 370 Meilen)' westlich von den Kapverden laufen sollte. Was sind das für Meilen? Eine Legua ist nicht ganz 6 km. Liegt vielleicht eine Verwechslung mit dem Ansatz des zweiten Vertrags vor, nach dem die Linie auf 370 Leguas Entfernung angesetzt wurde?

Aber abgesehen von dieser einen Partie ist die Ausgabe gut; allerdings kann ich mir die Verwendung im Unterricht nicht recht denken, viel besser scheint sie mir als privates Lesebuch zu passen.

Einem speziellen Zweig der Geographie ist gewidmet:

Gruber, Chr., Wirtschaftsgeographie, Leipzig und Berlin, Teubner 1905.

Es ist die letzte Veröffentlichung des arbeitsfrohen und begeisterten Geographen, der vor wenigen Monaten verstorben ist. Becker (S. 18) stellt als Aufgabe des geographischen Unterrichts hin, den Schülern die Wechselwirkung von Boden, Klima, Landschaft und menschlicher Wirtschaft in ihren allgemeinen und lokalen Gesetzen zum vollen Verständnis zu bringen, und hebt mit Recht hervor (S. 27), daß sich nirgends so gute Gelegenheit dazu biete als gerade in der Kultur- und speziell Wirtschaftsgeographie. Ganz in diesem Sinne ist das Grubersche Buch geschrieben. Bei jedem Land werden erst die natürlichen Verhältnisse erläutert und dann im Anschluß hieran die Wirtschaft in ihrer Abhängigkeit davon. Die ausführlichste Behandlung wird natürlich Deutschland und seinen Kolonien zu teil, dann kommen weniger ausführlich die übrigen außerdeutschen und schließlich ganz kurz die außereuropäischen Länder. Es ist ein außerordentlich reiches Material verarbeitet; daß hier und da einmal Zahlen, größtenteils in Folge von Druckfehlern, nicht stimmen, ist bei ihrer großen Menge nicht

verwunderlich. Die Fehler sind meistens solcher Art, daß man sie ohne weiteres bemerkt; ich kann es mir also ersparen, sie anzuführen. Der Charakter des ganzen Buches wird dadurch natürlich nicht berührt, man folgt den Ausführungen, in denen sich manche feine Bemerkung findet, mit Interesse bis zu Ende. Ich kann mir recht wohl denken, daß der Wunsch des Verfassers, die Schüler — er hat dabei hauptsächlich an die höheren Klassen von Handelsschulen gedacht — möchten das Buch auch nach der Schulzeit in die Hand nehmen, in Erfüllung geht.

Pahde, A., Erdkunde für höhere Lehranstalten. Fünfter Teil. Glogau, Flemming 1905.

Sechs Jahre liegen zwischen dem Erscheinen des ersten Teils der Erdkunde für höhere Lehranstalten von A. Pahde und dem des fünften Teils, mit dem das Ganze abschließt. Krankheit des Verfassers, sowie Neuauflagen der ersten Bändchen haben diese Verzögerung veranlaßt. In diesem Schlußteil wird fast die Hälfte von der mathematischen Erd- und Himmelskunde gefüllt. Nach meiner Empfindung ist der Stoff für den Geographieunterricht zu stark mathematisch behandelt. Ich verweise auf das, was ich oben aus dem Beckerschen Buche zitiert habe; mehr, als dort angeführt ist, gehört nicht in den geographischen, sondern in den mathematischen und physikalischen Unterricht. Die nächsten Abschnitte dagegen, die physische Erdkunde und die Erdkunde der Lebewesen, sowie der Anhang über Verkehrs- und Handelswege, sind durchaus so gehalten, daß sie auch der Nicht-Mathematiker seinem Unterricht zugrunde legen kann. Überall erkennt man, daß der Verfasser den Stoff beherrscht und die wissenschaftliche Forschung bis zuletzt verfolgt und ausgenutzt hat. Eine Kleinigkeit möchte ich richtig stellen. Auf S. 54 wird Flavio Gioja als derjenige genannt, der die Drehungsachse der schwebenden Magnetnadel mit dem Mittelpunkt der Strichrose verbunden habe. Aber nach den Untersuchungen von T. Bertelli ist es doch wohl sicher, daß Flavio Gioja keine historische Persönlichkeit ist. Der Band ist für die Oberklassen bestimmt, daraus ergibt sich, daß er nur an wenigen Schulen verwendet werden kann. Denn die Zeit, wo der Unterricht in der Erdkunde bis oben hin geführt werden wird, ist wohl auch heute noch fern.

Walter Ruge.

Friedrich Baumann, Sprachpsychologie und Sprachunterricht. Eine kritische Studie. Halle a. d. S. 1905. 142 S.

Das Buch ist der eingehenden Kritik dreier Schriften gewidmet, die es unternommen hatten, den neusprachlichen sog. 'Reformunterricht' mit Hilfe der neueren Psychologie zu rechtfertigen. Diese Schriften sind E. von Sallwürk, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen, Berlin 1898, O. Ganzmann, Über Sprach- und Sachvorstellungen, Berlin 1902, Br. Eggert, Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts, Berlin 1904. (Über die beiden letzten Schriften, die der Ziegler-Ziehenschen Sammlung angehören, habe ich in diesen Jahrbüchern XII 7 f. und XIV 537 ff. berichtet.)

Baumanns Kritik geht sehr ins einzelne und stellt darum an die Ausdauer des Lesers hohe Anforderungen. Sie wäre wohl wirksamer, wenn der Verfasser sich mehr auf die Hauptsachen beschränkt hätte. In diesen aber weiß ich mich mit ihm im wesentlichen einig.

Mag immerhin jene 'Reformbewegung' manche Mißstände im Unterrichtsverfahren richtig erkannt und an ihrer Beseitigung mitgearbeitet haben, so sind ihre Wortführer doch dem gewöhnlichen Schicksal von Reformern nicht entgangen, manches Wertvolle in dem Bestehenden zu mißachten und zu bekämpfen und mit dem Neuen, das sie brachten, übertriebene Hoffnungen zu verknüpfen. Auch arge Unklarheiten in der Fassung des Ziels und der Mittel sind vorgekommen.

Wenn als Ziel vorschwebte eine wirkliche Beherrschung der fremden Sprache zum eigenen mündlichen Gebrauch, so war das eine Illusion, und die praktische Erfahrung mußte bald zeigen, daß wir dieses Ziel in unseren Schulen nie erreichen können; dazu gehört eine viel zu massenhafte Übung. Während man aber diesem

Phantome nachjagte, verlor man das bisher erstrebte Ziel, das leichter erreichbar und für eine allgemeine geistige Bildung weit ergiebiger ist, nur zu sehr aus dem Auge, nämlich den Schüler zu befähigen, fremdsprachliche Bücher zu lesen; und man achtete jetzt weniger darauf, ihm eine möglichst gehaltvolle und formvollendete Lektion zu bieten. Es ist übrigens gar nicht selbstverständlich, daß die Zielbestimmung in den drei Gattungen der höheren Schulen eine ganz gleiche sein muß. Für die Oberrealschule kann es — in Anbetracht ihrer größeren Stundenzahl und der voraussichtlichen Bedürfnisse ihrer Zöglinge — angemessen sein, auch eine gewisse Sprechfähigkeit ihrer Zöglinge anzustreben, während das im Gymnasium leicht zur Beeinträchtigung wertvollerer Unterrichtsziele führt.

Auch in den Mitteln vergriffen sich die Reformer, wenn sie meinten, was beim Erwerb und der Handhabung der Muttersprache recht sei, das müsse beim Erlernen der Fremdsprache billig sein. Die Muttersprache lernt man allerdings nicht aus der Grammatik, aber bei Aneignung einer fremden Sprache kann die grammatische Regel — wenn anders sie eine größere Anzahl von Fällen kurz zusammenfaßt — eine Erleichterung sein. In der Handhabung der Muttersprache ist gewiß Sprechen und Hören das Erste und Mächtigste und ein 'papierener Stil' vom Übel, aber muß man deshalb Lesen und Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht wie etwas Schädliches ansehen?!

Wenn ich so in den Hauptpunkten mit Baumann übereinstimme, so kann ich doch nicht alle Einzelausführungen billigen. Selbst seine vorsichtig gefaßten Bemerkungen über das, was die Gehirnphysiologie leisten kann (S. 49 Nr. 67 u.), lassen erkennen, daß er übertriebene Vorstellungen davon hat. — Behauptungen wie die: 'nicht jede Teilvorstellung ist geeignet, die Gesamtvorstellung ins Bewußtsein zu rufen', sollte man nicht ohne nähere Untersuchungen in dieser Allgemeinheit aufstellen. — Zum vollen Verständnis irgend eines Satzes bei der Lektüre genügen auch nicht die Faktoren, die Baumann (S. 12) heranzieht: Kenntnis der Worte und der grammatischen Beziehungen und 'der frei wirkende Verstand' (freilich ein für die Wissenschaft noch sehr problematischer Begriff!), sondern auch die Kenntnis des Gegenstands, um den es sich handelt, und des Zusammenhangs, in dem der betr. Satz steht, muß vorhanden sein. — Daß ein Denken ohne akustische Wortvorstellungen nicht bloß möglich, sondern eine ganz gewöhnliche Erscheinung sei — über welchen Punkt Baumann sein Urteil zurückhält —, das darf nach neueren experimentellen Untersuchungen als sicher angesehen werden. — Auch den Ausführungen über die Frage, warum Sprechen oder Schreiben einer fremden Sprache schwerer sei als das Hören und Lesen (S. 122 ff.), vermag ich nicht zuzustimmen. Der Grund ist einfach der: Die 'Reproduktionsgrundlagen' ('Spuren') der fremdsprachlichen Worte sind natürlich, je geringer die Übung ist, um so viel schwächer als die der muttersprachlichen. Wird nun ein Wort der fremden Sprache akustisch oder visuell der Wahrnehmung wieder dargeboten, so verschmelzen damit leicht jene noch schwachen Reproduktionsgrundlagen (in einem Vorgang der 'Assimilitation' — nach Wundt) und 'erregen' die mit ihnen assoziativ verknüpften 'Spuren' muttersprachlicher Worte, die schon für sich eine starke 'Perseverationstendenz' (d. i. Fähigkeit, wieder ins Bewußtsein zu treten) haben. Wird dagegen das muttersprachliche Wort geboten, so erhalten nur die Elemente, die schon an sich leicht ins Bewußtsein treten, Verstärkung; die von schwacher Perseverationstendenz dagegen nicht. — Auch die Polemik gegen Meumann (S. 101 f.), ferner die Darlegungen über 'allgemeine Vorstellungen' (S. 54 ff. 76) erscheinen mir teilweise verfehlt; doch dies näher zu begründen, fehlt hier der Raum. Auch möchte ich nicht in den Fehler Baumanns verfallen, alles einzelne zu kritisieren, dem ich nicht zustimmen kann. Daß ich überhaupt auf diese Einzelheiten eingegangen bin, darin mag der Verf. einen Beweis sehen, daß ich den Fleiß, die Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit, von der seine Arbeit Zeugnis ablegt, bereitwillig anerkenne.

August Messer.

Schmidt, P. Expeditus, O. F. M. Die Bühnenverhältnisse des deutschen Schuldramas und seiner volkstümlichen Ableger im XVI. Jahrh. XXIV. Heft der Munckerschen Forschungen zur neueren Literaturgeschichte. Gekrönte Preisschrift. Berlin, Duncker 1904. X, 188 S. 8°.

Mit der Besprechung dieser Arbeit löst Ref. eine alte Verpflichtung ein, der er aber um so lieber nachkommt, weil er an der inhaltlich trefflichen und in einem recht ansprechenden, humordurchwürzten Stile geschriebenen Schrift seine große Freude gehabt hat und ihr auch gar manche Belehrung verdankt. Die Arbeit zerfällt in zwei Hauptteile: 1. die Inszenierung der Schulaufführungen im Lichte ihrer pädagogisch-didaktischen Zwecke und 2. Bühnentechnische Spezialuntersuchungen auf Grund der meist gespielten Dramen. Exp. Schmidt geht hierbei von einem ziemlich ausgedehnten Studium der Schuldramen aus, das sich in der Hauptsache an das berühmte Kapitel VI. in Goedekes Grundriß, Bd. II^2 anlehnt, und gibt uns aus seiner Lektüre heraus sehr anschauliche Bilder. Nun ist, wie bekannt, Kursachsen das klassische Land der Schuldramen gewesen; wenigstens während des XVI. Jahrh. hat es nirgends so in Blüte gestanden und hat erst im XVII. Jahrh. durch das Jesuitendrama eine Konkurrenz bekommen. Aber leider hat bis jetzt auf altsächsischem Boden, von einzelnen Anläufen abgesehen, das evangelische Schuldrama noch keinen hingebenden Forscher gefunden, der einmal das alte Gut in Zusammenhang betrachtet und auch die vielfach vorhandenen handschriftlichen Schätze in den Kreis seiner Arbeit hineingezogen hätte. Um so dankbarer müssen wir dem fleißigen Franziskanerpater sein, daß er sich dieser rühmlichen Eigentümlichkeit unserer evangelischen Schulen angenommen und ihr eine so vortreffliche Darstellung gewidmet hat. Von besonderer Bedeutung scheinen dem Ref. die bühnentechnischen Darlegungen zu sein und gelungen der Nachweis, daß man die bildlichen szenischen Darstellungen in einer Reihe alter Dramatikerausgaben, besonders des Terenz, als Typen der gleichzeitigen szenischen Darstellungen auf der Schulbühne anzusehen hat. Klar und überzeugend erscheinen die Auseinandersetzungen über die 'Häuser' (= Kulissen), Proszenium (= Bühne), Szene (= Hintergrund) usw. Sie sind schon von berufener Seite (Reinhardstöttner in den Mitteilungen für Erziehungs- und Schulgeschichte, 1905, S. 348) anerkannt worden und werden wohl ihren Einzug in die Geschichte des deutschen Theaters nehmen.

Aber auch der Schulhistoriker verdankt dem Buche manche wichtige Belehrung, z. B., daß der moderne Ausdruck *Actus* (für Schulfeierlichkeit) weiter nichts ist als die Erstarrung dieses Begriffes aus der Zeit, wo an Festtagen eine theatralische Aufführung, ein wichtiger *actus* stattfand. Natürlich sind in dem Buche auch Lücken, die hier auszufüllen nicht der Platz ist. Sie sind dem Autor aber wohl zu verzeihen. Denn wie könnte das anders sein bei einem Stoffe, wo man auch die lokalhistorischen Forschungen hätte mit heranziehen müssen, und auf einem Gebiete, wie dem der Schulgeschichte, die als Spezialwissenschaft und Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Kulturgeschichte nur ganz in ihren Anfängen erforscht ist und sich ihre Berechtigung erst noch erkämpfen soll? Gerade aus dem alten Kursachsen ließe sich noch mancher wichtige Nachtrag beschaffen. Trotzdem sind wir dem Autor für seine fleißige und tüchtige Arbeit, die uns wirklich fördert, dankbar: wir empfehlen sie allen denen, die sich für unsere Schulvergangenheit interessieren, zur fleißigen Lektüre, an der sie ihre Freude haben werden. Vielleicht schöpft endlich einmal jemand in Sachsen daraus die Anregung, diesem so lange und arg vernachlässigten Gebiete unserer Stammes- und Schulgeschichte näher zu treten, etwas Zusammenfassendes zu liefern und damit eigene Befriedigung und reiche Früchte zu ernten.

Ernst Schwabe.

DIE HOMERLEKTÜRE EINST UND JETZT

Von Waldemar Olsen

Freunde des Gymnasiums und Lehrer älterer Generation machen den jüngeren Philologen den Vorwurf, daß sie Homer im Unterricht nicht mehr in dem Umfange lesen, wie es früher geschehen ist. Feinde erheben die entgegengesetzte Anklage, daß die alten Schriftsteller, besonders auch Homer, in derselben hergebrachten Weise gelesen werden und der Gegenwart immer fremder und überlebter erscheinen. Beide tun unrecht. In der Tat ist die Homerlektüre eine lebensvollere geworden. Sie ist den Fortschritten gefolgt, die Archäologie und Kulturgeschichte infolge des sich nicht erschöpfenden Reichtums an Funden gemacht haben. Seit Chirurgen, Geographen, Baumeister, Seeleute, Jäger voll Bewunderung uns darauf hinweisen, wie scharf die Augen der Dichter die Wirklichkeit beobachtet und wiedergegeben haben, seitdem hat neben der ästhetischen Auffassung immer mehr die realistische Raum gewinnen müssen. Und die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft und der Sagenforschung müssen nicht minder berücksichtigt werden. Die unausbleibliche Folge aber ist, daß der Umfang des Gelesenen beschränkter wird. Das sollte sich alles von selbst verstehen; den Zweiflern mögen ein paar Beispiele zeigen, daß die Erklärung der Homerischen Dichtungen den neuen Aufgaben gerecht zu werden sich bemüht.

Beginnen wir mit der Worterklärung. Sie verdankt jetzt natürlich viel der Etymologie. Begnügte man sich einst 'αἰγίοχος' mit 'ägishaltend' zu übersetzen, kann man jetzt nicht umhin, es als *αἰγι-ϝοχος* 'im Sturme daherfahrend' zu erklären. So haben wir ein treffendes Attribut des Zeus, der die schwarzen Gewitterwolken sammelt, *κελαινεφής*, *νεφεληγερέτα*, und der die Blitze schleudert, *τερπικέραυνος*. — Bei *ἀργειφόντης* ist neben der alten Erklärung hervorzuheben, daß man in dem Worte die Bestandteile *ἀργής* und *φαίνω* findet. Es ist 'der im blendenden Glanze erscheinende', der Blitz, der schnellste Bote; Hermes also das männliche Gegenbild zur Iris, dem Regenbogen, dessen Brücke sich auch im Augenblicke spannt. — Wenn Apollons Beiwort *ἑκατηβόλος* früher durch 'ferntreffend' wiedergegeben wurde, so ist das nicht die Eigenschaft, durch die er und seine Schwester Artemis die Menschen übertreffen. Auch diese Götter wirken nur in der Nähe, darum muß Apollon, um die Pestpfeile zu senden, vom Olymp niedersteigen und sich in das Schiffslager der Griechen begeben. Aber darin übertrifft er die sterblichen Schützen, daß er sein Ziel immer trifft: *ἑκατη* gehört zu *ἑκών*, und so bedeutet das Wort

'der nach seinem Willen treffende, nie fehlende', und darum ist er auch der 'bogenberühmte'.

Wer einen Schmied bei der Arbeit sieht, dem müssen besonders die entblößten, von Kraft strotzenden Arme auffallen, die nur Sehnen und Muskeln sind, eine wahre Augenweide. Darum heißt Hephaistos mit Recht *ἀμφιγυήεις* 'der auf beiden Seiten mit (kräftigen) Armen'. 'Der Grieche hatte allezeit', sagt Th. Gomperz, 'ein scharfblickendes Auge auf die Außenwelt gerichtet. Die treue Wiedergabe sinnfälliger Vorgänge macht einen Hauptreiz der Homerischen Gedichte aus.' Es ist zur Erklärung der Beiwörter eine nie versagende Hilfe, daß wir uns fragen, wie auch heute unserem Auge die Bilder sich darstellen. Darum kann kein Zweifel darüber bestehen, daß *ἀτρύγετος*, mag es nun zu *τρύ-ω* oder zum lat. *turgeo* gehören, das 'rastlos wogende' Meer ist. So sieht es der Grieche immer; selbst bei der tiefsten Windstille ist immer noch die unermüdliche Bewegung da. Unmöglich kann der Grieche daran denken, das Meer mit seinen Schätzen das 'unfruchtbare' zu nennen. — Dem Griechen ist die Vergangenheit, weil er sie sieht, *τὰ πρόσθεν* 'das vor ihm Liegende', und die Zukunft 'das hinter ihm, in seinem Rücken Liegende', weil er sie nicht sieht. So erklärt sich manches Prothysteron, z. B. sagt der Dichter: 'nachdem er das Obergewand und das Hemd angezogen', weil dem Auge jenes das Nähere ist.

Die sorgfältige Beobachtung der Wirklichkeit, die Vergleichung der realen Welt ist von dem größten Werte für das Verständnis der Worte und Gedanken. Das gilt vor allem für die Gleichnisse. Wer selber das verglichene Naturbild gesehen oder den Vorgang gehört hat, dem in erster Linie sagt das Gleichnis, was es will. Wer selbst als Knabe das Nest und die Jungen einer Weihe bedroht hat und das gellende und nicht aussetzende, sich immer mehr zusammendrängende Geschrei der über seinem Kopfe in engem Kreise fliegenden Alten gehört hat, der versteht die Bedeutung der Worte *λιγύς* und *ἀδινός* in dem Vergleich *π* 216: *κλαῖον δὲ λιγέως, ἀδινώτερον ἢ τ' οἰωνοί, φῆναι ἢ αἰγυπιοὶ γαμψώνυχες, οἵσί τε τέκνα ἀγρόται ἐξείλοντο, πάρος πετεηνὰ γενέσθαι* — wie auch die Zusammenstellung *ἀδινὰ μῆλα* ganz klar das Bild einer sich zusammendrängenden Schafherde vor Augen führt. — Wem es in der Jugend vergönnt gewesen ist, in der Stille der Nacht im Bette von dem nahen Meere her das Rauschen der strandenden Wellen und zugleich das ferne Donnern der stürzenden Wogenberge zu hören, der versteht das herrliche Gleichnis *B* 209: *ὡς δ' ὅτε κῦμα πολυφλοίσβοιο θαλάσσης αἰγιαλῷ βρέμεται, σμαραγεῖ δέ τε πόντος.* O. Henke hat diese Stelle trefflich erklärt, wie ja seine Homerausgaben überhaupt einen großen Fortschritt bedeuten. — Den kurzen Vergleich, den der Dichter *A* 360 anwendet, um uns das Auftauchen der Thetis zu verauschaulichen: *καρπαλίμως ἀνέδυ πολιῆς ἁλὸς ἠύτ' ὀμίχλη* kann nur der ganz würdigen, der das plötzliche, geräuschlose und darum unheimliche Erscheinen des Nebels auf der See erlebt hat. — Wilamowitz hebt in der Kultur der Gegenwart I 8 S. 14 das Gleichnis *Π* 297 hervor, wie im Hochgebirge der dichte Wolkenschleier plötzlich zerrissen wird, so daß auf einmal die Kuppen und der

Himmel sichtbar werden. Das muß man selber nach langem Warten erlebt haben, um nachzuempfinden, welch ein Lichtblick für die Achäer das Erscheinen des Patroklos auf dem Kampfplatz ist, wie er v. 39 sagt: *ἦν πού τι φόως Δαναοῖσι γένωμαι.*

Ein bloßes Übersetzen solcher Gleichnisse und ein mechanisches Aufsuchen des tertium comparationis genügt denn doch wirklich nicht. Man nehme sich die Zeit, solche Bilder vor den Augen der Schüler entstehen zu lassen und liebevoll zu betrachten. Ein Hasten des Lehrers, sagt Avenarius im Kunstwart 1904, Heft 14, zertritt hier die Schönheit. Sogar bei Bildern, die jedes Kind, ob es in der Ebene oder auf dem Gebirge, ob es in der großen Stadt oder auf dem Lande aufwächst, alltäglich sehen kann, bedarf es des einen und anderen Hinweises oder dieser und jener Frage, damit entweder das schon Geschaute Leben gewinnt oder auf das nicht Beobachtete bei der nächsten Gelegenheit geachtet wird. Die Fähigkeit zu sehen ist erschreckend gering; sie zu heben, dazu kann eine lebensvolle Besprechung Homerischer Gleichnisse viel beitragen.

'Wer den Dichter will verstehn, muß in Dichters Lande gehn.' Diese Forderung bleibt gewiß bestehen. Wer sie aber nicht erfüllen kann, der muß Land und See der Griechen mit den Augen anderer sehen. So hat Alfred Philippsons Abhandlung über Land und See der Griechen (Deutsche Rundschau 1905, Heft 6) mir über manche Frage Aufklärung gegeben. Auch in den Anmerkungen von Wilamowitz zu seinem Lesebuch finden sich, allerdings zerstreut, manche derartige Erläuterungen, ohne die es einfach ausgeschlossen ist, den Schriftsteller zu verstehen. Der Bewohner einer wasserreichen Niederung kann die Freude, die Homers Personen an dem fließenden Quell haben, und die Verehrung der Quellnymphen nur dann ganz begreifen, wenn er erfährt, daß in Gegenden Griechenlands im heißesten Dritteil des Jahres kaum ein Tropfen Regen fällt. Welche Wohltat erwies man also dem von langer Wanderung auf staubigen Straßen einkehrenden Fremden mit einem Bade!

Unter anderem bedarf die häufige Erwähnung der Seeräuber der Erklärung. Weil das ägäische Meer die Seefahrt so erleichtert, weil die tief eingreifenden, schlauchförmigen Buchten eine Unzahl von Schlupfhäfen darbieten, sind nicht bloß für die ehrliche Schiffahrt und Fischerei, sondern auch für die Seeräuberei die günstigsten Bedingungen gegeben. Keine Küstenform ist für das Gewerbe der Seeräuber geeigneter, als die griechische. Darum ist die Seeräuberei so alt wie die Schiffahrt und niemals ganz verschwunden. Theophrast charakterisiert den Feigen auch durch den Zug, daß derselbe auf der Seefahrt in jeder am fernen Horizont auftauchenden Klippe ein jagdmachendes Räuberschiff fürchtet. In den Zeiten des Dampfes hat sich dies Gewerbe in das harmlosere des Schmuggels verwandeln müssen.

Über Seefahrt und Schiffsbau sind wir aufgeklärt worden durch den ehemaligen Direktor der Seefahrtschule in Bremen Dr. A. Breusing, der vor etwa 20 Jahren sein ausgezeichnetes Buch 'Die Nautik der Alten' erscheinen ließ. Es war ein seltenes Zusammentreffen, daß dieser Mann in seinem realisti-

schen Beruf eine solche Neigung hatte, sich mit dem Studium der Altertumswissenschaft die Stunden der Muße zu verschönen. Wie viele Nebelgebilde philologischer Exegese sind vor seiner lichtvollen Erklärung in Nichts zerronnen. Manches, was die Philologen für wunderbare mythologische Übertreibung hielten, hat sich als einfache Forderung der realen Welt herausgestellt. Dafür hier ein Beispiel. Erklärer des Homer haben es als ein Wunder bezeichnet, daß Odysseus ε 278 sich während einer siebzehntägigen Seefahrt in der Nacht, wenn er nach den Gestirnen ausschaute, um sein Schiff danach zu steuern, sich nie vom Schlaf überwältigen ließ. Breusing aber S. 140 klärt uns auf: 'Auch wenn Homer dies mit keinem Worte berührt hätte, würde sich jeder Seemann doch sofort gesagt haben, daß Odysseus zur Nachtzeit kein Auge schließen und nur am lichten Tage sich den nötigen Schlaf gönnen durfte. Da hatte er auf viele Meilen voraus den Blick frei, um zu sehen, ob er sich dem Lande und einer gefahrvollen Küste nähere. Erblickte er nichts als Luft und Wasser, konnte er getrost sein Ruder mittschiffs festbinden, das Schiff dem Winde lassen und sich selbst auf einige Stunden sorglos dem Schlafe hingeben. Wäre das Schiff auch einmal aus dem Ruder gelaufen, die anders geartete Bewegung und das Flattern des Segels hätten ihn sofort geweckt. Bei Nacht aber mußte er den schärfsten Ausguck halten, ob vielleicht Brandung voraus sichtbar wurde und er Gefahr liefe, an felsiger Küste sein Schiff zu zerschellen.' Breusing weiß überhaupt nicht genug zu rühmen, wie vertraut Homer mit allen seemännischen Dingen ist. — Auf die immer wieder aufgeworfene Frage, warum denn eigentlich die Phäaken den Odysseus schlafend in der Nacht heimfahren, hat Victor Berard (Les Phéniciens et l'Odyssée, Paris 1902/3) die Antwort gegeben: Weil während der guten Jahreszeit in jenen Gegenden des ionischen Meeres nachts auf dem Meere der Nordwind vorherrscht, wie auch Telemach zur Reise nach Pylos, also nach Süden, die Nacht benutzt.[1])

Natürlich ist bei einer solchen Deutung vorausgesetzt, daß den Dichtern die lokalen Verhältnisse bekannt sind und daß sie nicht Gebilde ihrer Phantasie vorführen. Das setzen auch diejenigen voraus, die in der Frage Leukas—Ithaka das heutige Ithaka als Heimat des Odysseus entschieden ablehnen. Wer mit seinen Schülern das 9. oder 13. Lied der Odyssee liest, kann diese Streitfrage nicht unerwähnt lassen. Soll er warten, bis seine Schüler aus einer Wochenschrift oder von Angehörigen von diesem Streite Kunde erhalten und dann annehmen, ihr Lehrer kümmere sich um neue Forschungen gar nicht? Ein Mitstreiter ist ja nun Dörpfeld in dem Hauptmann im Großen Generalstab von Marées entstanden. In dieser Zeitschrift Jahrg. 1906 S. 233 ff. hat er als Ergebnis seiner topographischen Untersuchungen mitgeteilt, daß keiner der Orte auf Thiaki für die Homerische Landschaft in Anspruch genommen werden

[1]) Es wird β 388 zwar berichtet, daß Telemach nach Sonnenuntergang das Schiff ins Meer ziehen ließ und dann günstigen Fahrwind hatte, aber als Wind wird dort 421 der Zephyros angegeben.

darf. Sein Werk Leukas—Alt-Ithaka wird im März 1907 erscheinen. Er hat aber jetzt schon den Gegnern Dörpfelds gesagt, daß, wenn überhaupt eine Gegend der ionischen Inselflur für die Odyssee in Betracht kommt, diese nur auf Leukas gesucht werden darf. Wie weit es Dörpfeld glücken wird, durch Funde seine Ansicht zu stützen, bleibt abzuwarten.

Die Resultate der Ausgrabungen müssen heute im Homerunterricht unter allen Umständen berücksichtigt werden, die von Mykenä sowohl wie die von Ilios, auf Kreta und an anderen Orten. Die Arbeit der Spitzhacke auf dem Hissarlikhügel hat uns gezeigt, mit welchem Recht die Troerstadt Ilios mit ihren Mauern und Türmen von den Dichtern *εὐτείχεος* genannt wird. Die Ausgrabungen auf Kreta enthüllen uns fast von Tag zu Tage mehr die Höhe der sogenannten mykenischen Kultur im II. Jahrtausend v. Chr. Es ist Pflicht der Homererklärer, mit den Häusern, Hausgeräten, Waffen und Kunstgegenständen, die uns die Erde wiedergegeben hat, die Darstellung Homers zu vergleichen. Dabei wird sich vielfach ein wesentlicher Unterschied ergeben, anderseits können wir oft Homer erst aus den Denkmälern erläutern. W. Helbigs archäologischen Untersuchungen verdanken wir in dieser Hinsicht viel. Davon hier nur ein paar Beispiele. Was bedeutet *χρυσοῦς*, wenn von goldenen Schwertgehängen, Zügeln, Gürteln und Sandalen die Rede ist? Unmöglich kann die Phantasie des Dichters diese Gegenstände sich aus solidem Golde verfertigt vorstellen, denn das Material würde ihren Zweck stark beeinträchtigen, zum Teil ganz aufheben. Seit die Ausgrabungen von Dodona und Olympia uns die Sitte der Metallbeschläge und Metallüberzüge gezeigt haben, müssen wir annehmen, daß solche mit Goldplättchen oder Goldnägeln gezierte Gegenstände der Wirklichkeit den Dichtern vorschwebten. Wenn der Kasten, in den Hephaistos Σ 413 sein Handwerkszeug legt, 'silbern' genannt wird, so ist allerdings die Möglichkeit zuzugeben, daß in des Dichters Vorstellung des Gottes Handwerkskasten ganz aus echtem Silber war; wenn aber die Sandalen einer Göttin 'golden' genannt werden, so ist es schwer zu glauben, daß der Dichter an solche aus purem Golde gedacht hat. Auch heute sind in den Schaufenstern goldene Tanzschuhe zu finden, die mit dünner Goldschicht überzogen sind. Wer von Aschenbrödels goldenen Schuhen spricht, mache sich doch klar, daß das Märchen der Jungfrau nicht zumuten kann, auf Schuhen von schwerem Golde zu tanzen. — Was das Wort *εὐπλόκαμος* betrifft, so hätte schon die Bedeutung des Wortes *πλέκω* die Vorstellung von lose flatternden Locken ausschließen können. Die Betrachtung der Denkmäler und die gefundenen metallenen Flechtenhalter haben bestätigt, daß an eine künstliche Anordnung des Haares mit Hilfe von Nadeln und Spiralen zu denken ist. — Über die Bedeutung von *βαθύζωνος I* 594 ist kein Zweifel mehr möglich. Mit Studnitzka hat Helbig S. 210 es so erklärt, daß es den tiefen Einschnitt bezeichnet, den eine enge Gürtung über der Hüfte hervorruft. Er konnte aus der Betrachtung der Dipylonvasen diese Geschmacksrichtung für die auf Homer folgende Zeit nachweisen. Und neuerdings haben Funde auf Kreta diese Erklärung bestätigt. denn hier präsentiert sich uns eine Dame mit 'enggeschnürter Taille im Glocken-

rock wie eine Reifrockdame im Rokoko'. Das klassische Griechenland allerdings steht mit seiner freien Gewandung in wohltuendem Gegensatz zu dieser archaisch-orientalischen Tracht. — Helbig hat uns S. 283 ein anderes Bild von der Helena entwerfen müssen, als es früheren Lesern Homers vorschwebte und dem Maler Rudolf von Deutsch, wie er sein Gemälde 'Entführung der Helena' (in der Nationalgalerie zu Berlin) schuf.

Gelegenheiten, den Schülern Archäologisches zu bieten, finden sich zahlreich für den, der Neigung dazu fühlt und über die Kenntnisse verfügt. Freilich haben wir keinen Grund, uns zu rühmen, daß wir unseren Schülern solchen Genuß bieten, denn wir können im Besitze moderner Hilfsmittel mühelos, was unsere Lehrer noch nicht konnten.

Ein wirksames Mittel aber, die Lektüre lebendig zu machen, ist auch ein Hinweis auf die Gegenwart. Nichts ist geeigneter, dem toten Buchstaben Leben zu verleihen, als die Erkenntnis, daß die Menschen, auf welche die Sonne Homers herabschien, ebenso fürchten und hoffen, hassen und lieben wie die, welche heute ihres Daseins Kreise vollenden, und ebenso gelebt und gelitten haben. So gewinnen die blassen Schemen Fleisch und Blut, so wird aus der Vergangenheit lebendige Gegenwart. Wenn wir *Π* 222 lesen, daß Thetis selbst ihrem Sohne vor dem Aufbruche nach Troja die Truhe mit Gewändern und Decken sorgsam gefüllt hat, so zeigt uns dies das Verhältnis der Mutter zum Sohne ebenso wie Goethe in Hermann und Dorothea und wie es heute und immerdar besteht. Eine große Zahl Schüler liest gedankenlos über eine Stelle weg wie *P* 314: *διὰ δ' ἕντερα χαλκὸς ἤφυσ'· ὁ δ' ἐν κονίῃσι πεσὼν ἕλε γαῖαν ἀγοστῷ*, aber man braucht nur daran zu erinnern, daß jetzt in den Verlustlisten von Südwestafrika leider so oft zu lesen ist unter den schweren Verwundungen: 'Schuß in den Unterleib, in der Nacht noch gestorben', und es wird jedem sofort die furchtbare Verwundung klar. Ich stelle noch ein harmloses friedliches Bild daneben: *Σ* 490 bewegt sich ein Hochzeitszug durch die Straßen der Stadt bei Fackelschein unter Gesang und Flötenspiel, und dazu heißt es: *αἱ δὲ γυναῖκες ἱστάμεναι θαύμαζον ἐπὶ προθύροισιν ἑκάστη*. Wie bekannt kommen uns diese Frauen vor! Weiterer Beispiele bedarf es nicht.

Wenn nun die Zeit in dieser Weise in Anspruch genommen wird, so ist die natürliche Folge, daß wir Homer nicht mehr in dem alten Umfange lesen können. Wir wählen jetzt aus, was uns das Wertvollste scheint. Wir beugen damit zugleich der Gefahr der Ermüdung vor und genießen das Ausgewählte mit um so frischeren Sinnen. Ich sehe davon ab, hier einen neuen Kanon vorzuschlagen. Es bleibt am besten dem Lehrer die Freiheit gewahrt. Was ihn begeistert, mit dem wird auch er Begeisterung wecken. Ich möchte nur den Wunsch aussprechen, daß bei der Auswahl nicht außer acht gelassen wird, daß der Jugend durchaus nicht immer dasselbe gefällt wie dem reiferen Alter. Liest man die schönsten Stellen, welche Eigentum aller geworden sind, die Homer auf dem Gymnasium gelesen haben, so begnüge man sich mit dem einen oder anderen kurzen Hinweise auf die Schönheit, um die Augen für ein späteres Genießen zu öffnen. Bei Hektors und Andromaches Abschied

dürfte die Erwähnung der Tatsache, daß diese Szene Thorwaldsen zu seinem Relief begeistert hat, eine bessere Wirkung tun als ein Häufen lobender Bemerkungen. Wir müssen der Zeit der Reife vieles überlassen und nicht durch ungeschickte Voreiligkeit manches zerstören. — Der feine Zug in der Teichoskopie v. 180, daß Helena von Agamemnon sagt: 'er war mein Schwager, wenn er es je war', daß ihr also die entschwundene Zeit ihrer Unschuld wie ein schöner Traum erscheint, der nie Wirklichkeit war, dürfte durch die Heranziehung von Freiligraths Versen: 'Wie wird das Bild der alten Tage durch eure Träume glänzend wehn! Gleich einer stillen frommen Sage wird es euch vor der Seele stehn' den Schülern näher gebracht werden. — Auf junge Herzen und Sinne wirken kräftigere Mittel, grellere Farben und lauterer Schall. Den Jungen gefällt es, wie Agamemnon und Achill sich die Wahrheit sagen, weil sie selber noch miteinander natürlich, ohne Höflichkeitslügen verkehren; da gefällt es ihnen, um mit Scheffel im Ekkehard zu reden, wo 'es klingt und sprüht von Schwerteshieb und zerspelltem Helm und Schildrand'. Wie gesunde Jugend untereinander hart und rücksichtslos ist, so empfindet sie auch die Härte der kämpfenden Helden nicht als grausam. Es darf auch nicht abstoßend wirken, wenn Hektor, um seinen Speer aus des toten Patroklos Leib zu ziehen, mit der Ferse gegen den Unterleib tritt und ihn vom Speere los zu Boden stößt. Hektor braucht seinen Speer und hat Eile und kann nicht den erschlageuen Gegner sanfter behandeln. Das Kriegshandwerk ist zu allen Zeiten ein hartes. Und wenn Patroklos über den eleganten Kopfsprung seines tötlich verwundeten, aus dem Wagen stürzenden Gegners spottet, so verletzt das so wenig wie der 'riesenhafte Spaß', den im Walthariliede Hagen mit Walthers abgeschlagener Rechten und dieser mit Hagens im Sande zuckendem Auge treibt.

Wenn wir nun auch mit Auswahl lesen, so können wir doch dem nicht entgehen, daß wir auf Widersprüche stoßen, und so offenbare, daß ein Verschweigen derselben nicht zu verantworten wäre. Ich führe hier nur ein paar Beispiele an, auf die gerade mein Blick fällt.

Wir haben im 17. Liede der Ilias miterlebt: Menelaos eilt zum Schutze der Leiche des Patroklos herbei, aber er weicht dann vor Hektor und läßt die Leiche in den Händen des Feindes. Als er Aias gefunden hat, kommen sie beide heran, die Leiche für Achilleus zu retten. Und es ist höchste Zeit, denn schon schleift Hektor den Patroklus nach Ilios. Jetzt läßt Hektor ihn fahren und springt auf seinen Wagen. Von Glaukos deswegen gescholten, eilt er zurück, nachdem er Achilleus' Waffen angelegt hat, und der Kampf beginnt von neuem. Schon hat Hippothoos durch das durchbohrte Fesselgelenk des einen Fußes einen Riemen gezogen, da spaltet ihm Aias mit gewaltigem Hieb Helm und Schädel. Den Troern kommt Hilfe in der Person des Aineias. Und so tobt der verlustreiche Kampf dicht um die Leiche weiter. Den ganzen Tag dauert das furchtbare Ringen. Schweiß bedeckt Arm und Beine der ermüdeten Streiter, Schweiß rinnt von der Stirn zu den Augen nieder. Auf geringem Raume schleifen beide Parteien den Leichnam hierhin und dorthin. Die Achäer

wollen lieber von der Erde verschlungen werden als den Toten den Feinden lassen. Hektor aber dringt immer wieder gewaltig vor. Auf Aias' Wunsch sucht Menelaus den Antilochos auf, damit dieser dem Achilleus die traurige Botschaft vom Tode des liebsten Gefährten bringe. So entfernt sich Menelaos, aber nicht ohne den beiden, Aias und Meriones, ans Herz zu legen, sie möchten sich der Güte und Freundlichkeit des Patroklos erinnern und seinen Leib vor Hektor schirmen. Kaum hat er Antilochos beauftragt, da kehrt er zurück. Es ist keine Aussicht, daß Achilleus heute noch in den Kampf eingreift, denn wie soll er ohne Waffen kämpfen. Es gilt also ohne Achill zu handeln. So schlägt denn der Telamonier Aias vor, daß Menelaos und Meriones den Toten von der Erde heben und aus der Kampfesnot heraustragen, die beiden Aias aber den Rückzug der Träger gegen Hektor decken. So geschieht es. Die Träger nehmen den Toten auf die Arme und treten den Weg nach den Schiffen an. Wir atmen erleichtert auf: Endlich gerettet! Um das Rückzugsgefecht ist uns nicht bange, wir verlassen uns auf den großen Aias. Die Troer dringen zwar dicht heran, aber sobald die beiden Aias ihnen die Stirn zeigen, stieben sie auseinander wie Hunde vor einem Eber, wenn er herumfahrend seine Hauer zeigt. Nicht klein ist auch die Anstrengung der Träger, aber sie harren aus. Die Achäer fliehen nun gedrängt von Hektor und Aineias zu den Schiffen.

Zu unserer größten Überraschung aber lesen wir im 18. Liede von v. 151 an: Die Achäer hätten den toten Patroklos nicht aus dem Bereich der Geschosse gezogen, wenn nicht Iris zum Peliden als Botin gekommen wäre. Dreimal ergriff Hektor den Patroklos am Fuß, begierig ihn am Boden zu schleifen (*ἑλκέμεναι*). Wie ist das nur möglich? Wo sind denn die beiden Aias und wo die Träger? Die beiden Aias müßten ihm ja gestatten, an ihnen vorbei an die Leiche des Patroklos zu kommen und zwar bis an die Füße, die natürlich der voranschreitende Meriones trägt, und ist es denkbar, daß Menelaos untätig bleibt, wenn Hektor in so bedrohlicher Nähe ist? Der Verfasser dieser Stellen des 18. Liedes hat offenbar die Vorstellung, daß Patroklus noch gar nicht vom Boden aufgenommen ist und der Kampf um die Leiche noch vor- und zurückgeht. So nur kann Hektor dieselbe am Fuß ergreifen in einem Augenblick, wo die Vorkämpfer der Griechen anderweitig in Anspruch genommen sind. Es schwebt diesem Dichter eine ähnliche Situation vor wie *Π* 760, wo Hektor und Patroklos um den am Boden liegenden Kebriones kämpfen und der eine ihn am Kopf, der andere am Fuß ergreift und am Boden entlang zu zerren sucht. Auch *Σ* 231 spricht der Dichter nur von Achäern, die Patroklos aus dem Bereich der Geschosse bringen und auf das Paradebett legen, also auch hier werden die Träger gar nicht genannt. Dieser Dichter mußte die Situation so darstellen, daß die Leiche des Patroklos noch gefährdet war, denn nur so bot sich Gelegenheit zu dem seltsamen Eingreifen des Achill. Waffenlos tritt er an den Grabenrand und läßt seine mächtige Stimme erschallen: *ἐνθα στὰς ἤυσ', ἀπάτερθε δὲ Παλλὰς Ἀθήνη φθέγξατ'· ἀτὰρ Τρώεσσιν ἐν ἄσπετον ὦρσε κυδοιμόν.* Wie stellt sich denn der Dichter das vor? Ruft Pallas Athene zugleich mit Achill, aber an anderer Stelle? Oder ruft sie, wenn er Pause

macht? Wer jagt den Troern den Schrecken ein? Wenn Athene es tut, dann ist Achills Rufen wahrlich überflüssig. Dazu kommt noch eine andere Unklarheit: man weiß nicht, ob der Schall der Stimme oder der Schein des Feuers, das Athene aus einer Wolke um Achills Haupt auflodern läßt, die Ursache des Schreckens ist.

Ein Beispiel aus der Odyssee 13, 149. Poseidon will die Phäaken für die Heimsendung bestrafen, er will das zurückkehrende Schiff zerschmettern, damit ihnen die Lust vergehe, Menschen zu geleiten. So erfüllt sich eine alte Weissagung, die Alkinoos von seinem Vater hat, daß Poseidon ein vom Geleite heimkehrendes Schiff auf dem Meere zerschmettern wird, vor aller Augen: *καὶ δὴ προυφαίνετο πᾶσα*, schon war es ganz sichtbar, so nahe war es dem Hafen; da auf einmal ist es verschwunden; *τὰ δ' οὐκ ἴσαν ὡς ἐτέτυκτο*, sie wußten nicht, daß Poseidon dem Schiff einen gewaltigen Schlag versetzt, *καταπρηνεῖ χειρὶ ἐλάσας*, der dasselbe am Boden festwurzelte *ἐπέδησ' ἐνὶ πόντῳ*, so daß es nicht mehr hochkam. Dazwischen steht nun aber zu lesen, daß Zeus dem Poseidon rät, das Schiff, wenn alle es heranfahren sehen, nahe am Lande in einen Stein zu verwandeln. Das ist mit dem anderen unvereinbar. Denn wenn das in einen Stein verwandelte Schiff (bis auf den Meeresgrund verlängert, oder wie stellt sich der Dichter das vor?) auf einmal still stand, so konnten sich die Phäaken wohl wundern, daß es die Fahrt nicht fortsetzte, und durch Heranrudern von der Versteinerung sich überzeugen, nimmermehr aber konnten sie sich wundern, daß es nicht mehr sichtbar war.

In demselben Buche findet sich noch ein weiterer Widerspruch, indem gleich mehrere sich ausschließende Vorstellungen ineinander gearbeitet sind. 'Odysseus erwachte, aber er erkannte sein Vaterland nicht, weil er lange abwesend war, denn die Göttin goß Nebel herum, damit sie ihn unkenntlich machte; deshalb erschien ihm alles anders aussehend.' Wer diese Stelle ohne Beschwerde zu genießen vermag, der hat einen seltenen Gleichmut. Am Ende des Buches dient die Verwandlung in einen Bettler dazu, um Odysseus unkenntlich zu machen, nicht der Nebel, der sonst auch nicht hindert, durch ihn hindurch alles klar zu sehen.

Als Hektor den Patroklos der Waffen beraubt hat, beabsichtigt er die Leiche durch Abschneiden des Kopfes zu schänden und den Hunden zum Fraß vorzuwerfen *P* 127. Dies befürchten auch Aias und Menelaus mit Recht, denn es ist altes Kriegsrecht. Es ist daher auch durchaus keine besondere Härte, wenn Achill dem sterbenden Hektor die Bitte um Lösung der Leiche entschieden abschlägt: 'Auch nicht, wenn Priamos dich mit Gold aufwöge, soll dich deine Mutter auf das Paradebett legen und an deiner Leiche klagen, sondern die Hunde und Raubvögel werden dich zerfleischen.' Und später, die Hände auf die Leiche des Patroklos legend, erklärt er feierlich: 'Nunmehr vollende ich, was ich versprach, den Hektor den Hunden zu geben'. Wir zweifeln nicht, daß er sein Wort halten wird, wie er seinen Schwur im *A* gehalten hat. Was aber lesen wir im *Ω* zu unserer Verwunderung? Als Thetis auf Zeus' Geheiß den Achill auffordert, Hektors Leib loszugeben und dafür Lösegeld anzunehmen,

antwortet Achill ohne ein Wort des Widerspruchs, ohne die leiseste Andeutung eines Unwillens, mit dem sonst die Helden auch Göttern gegenüber nicht zurückhalten, ohne auch nur ein Weilchen mit sich zu Rate zu gehen: τῇδ' εἶῃ· ὅς ἄποινα φέροι, καὶ νεκρὸν ἄγοιτο, als wäre das etwas Selbstverständliches! Wilamowitz sagt in der Kultur der Gegenwart I 8 S. 10: 'Der Dichter, der die Versöhnung mit dem Greise Priamos erfand, schuf die schönere Sage.' Wer wollte dem nicht beistimmen! Zwei so verschiedene Sagen hat ein Dichter jedenfalls nicht schaffen können.

So ist es denn auch ausgeschlossen, aus der Ilias ein einheitliches Charakterbild des Achill und anderer Helden, aus der Odyssee des Odysseus zu gewinnen. Der Dichter, der *Λ* 652 den Patroklos sagen läßt: 'Jetzt will ich zurückgehen, um dem Achilleus Kunde zu bringen. Auch du weißt wohl, welch ein schrecklicher Mann er ist; er möchte leicht auch einen unschuldigen Mann beschuldigen', hat eine schlechte Meinung von Achill, und dazu handelt es sich um die ganz gleichgültige Kunde[1]), wer der Verwundete ist, den Nestor aus dem Kampfe getragen hat. Im ersten Buch erleben wir von Achill gerade das Gegenteil. Es nahen seinem Zelte Agamemnons Herolde, um die Briseis abzuholen. Als sie Achilleus erblicken, hemmen sie ihre Schritte aus Furcht und Scheu vor ihm. Er aber sagt: 'Willkommen, tretet näher. Ihr seid mir nicht schuldig, sondern allein Agamemnon.' Er gehört also zu den leider seltenen edlen Naturen, die nicht den unschuldigen Boten die böse Botschaft entgelten lassen. Sein Edelmut zeigt sich auch darin, daß er es nicht länger mit ansehen kann, wie die Menschen dahinsterben und die Aussicht auf erfolgreiche Beendigung des Krieges schwindet, und daher die Versammlung beruft, die eigentlich Agamemnon hätte berufen müssen. — Der Achill, der *Π* 52 sein Fernbleiben vom Kampfe mit dem Weh begründet, das er über die Wegnahme des Ehrengeschenkes empfindet, und v. 83 sagt: 'Befolge meinen Auftrag, damit die Danaer mir das Mädchen zurücksenden und herrliche Geschenke dazu gewähren', dem liegt viel an den Geschenken. Wenn der Dichter ihn so darstellt, wer will mit ihm rechten? Natürlich weiß dieser Dichter nichts von der Gesandtschaft an Achill. Der Verfasser dieser aber läßt den Helden über Geschenke anders denken: 'Verhaßt sind mir Agamemnons Geschenke, ich achte sie nicht die Bohne, und wenn er mir soviel gäbe, wie der Sand am Meer, auch so nicht wird er mich überreden. Eine Tochter aber Agamemnons wollte ich nicht heiraten, selbst nicht, wenn sie mit Aphrodite an Schönheit und mit Athene an Kunstfertigkeit sich messen könnte.' So hat ihn der Undank Agamemnons verletzt, er gehört zu den Naturen, die nichts in gleichem Maße empört wie Undank. Wem gefällt dieser Achilleus nicht, wenn er erklärt: 'Verhaßt wie die Tore des Hades ist mir, wer anders spricht als denkt.' Und wer wird nicht von der Freundschaft Achills für Patroklos im 16. Liede ergriffen? Was tut es, wenn die Bilder sich nicht in allen Zügen

[1]) Wilamowitz, Kultur der Gegenw. I 8 S. 9: Es kann kaum etwas Nichtigeres geben, als die Sendung des Patroklos, die jetzt allein die Patroklie anknüpft.

gleichen? — Jeder Dichter wählt sich seinen Helden und zeichnet ihn in seiner Weise.

Will der Dichter seinen Helden preisen, müssen die anderen zurücktreten, den dunklen Hintergrund bilden, von dem sich die eine Gestalt um so lichtvoller abhebt. So ist auch im zweiten Liede der Ilias offenbar Odysseus der bevorzugte Liebling. Als die Soldatenhaufen die Aufforderung des Agamemnon zur Flucht ernst nehmen und sich auf die Schiffe stürzen, die Stützen wegstoßen, die Kielfurchen frei machen und drauf und dran sind, die Schiffe ins Wasser hinunter zu schleifen, überall im Lager größte Aufregung und wirres Durcheinander herrscht, da kommt eilenden Laufes der Retter Odysseus. Den prächtigen Mantel, der ihn an der schnellen Bewegung hindert, wirft er zur Erde. Er nimmt Agamemnons Szepter und stellt wieder Ruhe her, indem er die Vornehmen durch freundliche Worte umstimmt, die gemeinen Leute durch kräftigeres Schelten und einen Schlag mit dem Szepter zur Besinnung bringt. So durcheilt er das Lager, ein gottbegnadeter Herrscher (*κοιρανέων*) vor allen anderen Fürsten. Als er nun gar dem Schwätzer Thersites[1]) einen Denkzettel gibt, daß der eben noch so frech um sich Blickende blöde und albern dreinschaut, da erklären alle: Von den zahllosen trefflichen Stücken, die Odysseus mit Rat und Tat vollführt hat, ist dies bei weitem das beste, daß er dem frechen Zungendrescher ein für allemal das Maul gestopft hat. So ragt Odysseus hervor. Damit das möglich ist, muß Agamemnon zurücktreten, ja dem Odysseus zu Liebe läßt der Dichter den Agamemnon die größte Dummheit begehen. Denn kann es, um den Mut der Soldaten auf die Probe zu stellen, ein törichteres Mittel geben, als sie mit ernster Miene und eindringlichen Worten zur Flucht zu ermuntern? Ist es überhaupt denkbar, daß ein Befehlshaber in der Tat darauf verfällt? Wie verkehrt das ist, zeigt ja auch der Erfolg dieses seltsamen Vorgehens. Ein anderes Bild von Agamemnon sehen wir *Δ* 223 ff., wo er, entschlossen zu kämpfen, ohne Säumen in die männerehrende Schlacht eilt, und im *Λ*, wo er allen Vorkämpfern voran wie ein Löwe wütet.

Ist es daher für uns ausgeschlossen, aus der Odyssee und Ilias einheitliche Charakterbilder der Helden zu gewinnen, so können wir auch nicht, wie O. Jäger verlangt, es als Aufgabe des Homerunterrichts ansehen, mit unseren Schülern die eine große dichterische Persönlichkeit zu suchen. Wir haben uns überzeugt, daß sie nicht zu finden ist. Wir finden statt der einen mehrere, individuell verschiedene und zum Teil zeitlich voneinander getrennte Persönlichkeiten. Zum Einzelvortrag bestimmte Lieder oder schon vorhandene kleinere Komplexe sind in der Ilias und Odyssee zu einem großen Epos zusammengefügt.

[1]) Zu der Thersitesszene ist zu bemerken, daß wir in diesem Falle anders empfinden als die Griechen. Wir können nicht einstimmen in den Spott über seinen häßlichen Körper. Der Grieche aber, dem zum Idealbild eines Mannes ebensowohl die Eigenschaft *καλός* wie *ἀγαθός* gehört, sieht nicht schonend über die Häßlichkeit hinweg. Wie hoch von ihm die Schönheit gestellt wird, geht auch daraus hervor, daß sogar der Geschichtschreiber Herodot es für wert hält IX 72 an Kallikrates neben seiner Gesinnung noch zu rühmen, daß er als der schönste Mann ins Griechenlager gekommen. Vgl. V 47.

Danken wir Homer, wenn er dies getan und dazu die Risse geschlossen hat. Dank ihm auch dafür, daß er das Vorhandene pietätvoll bewahrte, wo er vielleicht selbst schon Widersprüche entdeckte.

Genießen wir nun die Dichtungen weniger? Keineswegs. Kann uns nicht ein einzelnes Lied, ja eine einzige Stelle, mit Zaubergewalt ergreifen? Und mehrere Lieder, zu einer Perlenkette aneinander gereiht, können in uns die Wirkung des Schönen hervorrufen, und diese Wirkung ist ganz unabhängig davon, ob ich den Namen des Verfassers kenne und ob diese Dichtungen von einem oder mehreren stammen. Wir freuen uns des Reichtums an Dichtern und der Fülle von Bildern und erheben uns auch an der Unsterblichkeit des Schönen.

BERICHT ÜBER EINE STUDIENREISE NACH FRANKREICH

Von Emil Scharschmidt

Wenn ich es wage, einen Bericht zu veröffentlichen über die Studienreise, die ich vergangenes Jahr vom 15. April bis 1. Juli nach Frankreich unternommen habe, so tue ich es in der Hoffnung, ich werde dadurch den Kollegen, die ins Ausland zu gehen beabsichtigen, einen kleinen Dienst erweisen. Vielleicht werden die von mir in Frankreich gesammelten Erfahrungen auch von anderer Seite beachtet werden, da ich Gebiete von Frankreich besucht und Einrichtungen studiert habe, die meiner Meinung nach noch nicht genügend in Deutschland gewürdigt worden sind. Dazu kommt, daß Frankreich seit der großen Erschütterung im Jahre 1870 auf materiellem wie auf geistigem Gebiete so große Fortschritte gemacht hat, daß das heutige Frankreich von dem vor 35 Jahren grundverschieden ist. Während die alte Generation ganz irrige und lächerliche Anschauungen über deutsche Verhältnisse hatte, hat die neue Generation an Stelle des beschränkten Chauvinismus einen nicht weniger stark ausgeprägten Patriotismus, der sich aber den großen Offenbarungen des menschlichen Geistes fremder Völker nicht mehr verschließt. Die Unterströmungen des französischen Geistes werden heutzutage aus fremden Quellen gespeist, die zum Teil auch in Deutschland entspringen.[1]) So assimilieren sich den alten bewährten Vorzügen des französischen Geistes neue, dem Ausland entlehnte. Es handelt sich hier um edle Bemühungen der neuen Generation, die die fremden Völker studiert und das Nützliche zu verwerten sucht. Auf diese Tatsache möchte ich ganz besonders hinweisen, da es in Deutschland noch weite Kreise gibt, die sich ihr verschließen. Sie bauen auf die großen und zum Teil leichten Siege der deutschen Heere im Kriege 1870, sowie auf die großen Errungenschaften des deutschen Volkes nach dem Kriege und schätzen die Kräfte unseres Nachbarvolkes gering ein. Dies ist ein schwerer Irrtum, der leicht verhängnisvoll werden kann. Die Nation, die, wie die französische, im stande ist, ohne schwere innere Unruhen den Kulturkampf siegreich zu Ende zu führen unter voller Sicherung der Gewissensfreiheit und der Ausübung des Gottesdienstes, diese Nation muß innerlich so fest zusammengefügt sein, daß sie auch den schwersten Stürmen Trotz zu bieten vermag. Zwar ist die Einwohnerzahl Frankreichs nicht gestiegen, sie beträgt heute noch 38 Millionen. Doch wie der französische Weinbauer in jahrelanger stiller und mühseliger

[1]) Vgl. den Aufsatz von Camille Mauclair in der Zukunft, 1899, 6. Mai.

Arbeit die von der Phylloxera vernichteten Weinberge umgegraben, mit neuen ausländischen Reben bepflanzt und so den jährlichen Weinertrag wenigstens auf dieselbe Höhe wie früher gebracht hat, so hat man auch auf anderen Gebieten des menschlichen Lebens gearbeitet mit offenem Blicke für alles, was fremde Völker hervorgebracht haben, und so Früchte gezeitigt, die beachtet zu werden verdienen. Dies ist auch auf dem Gebiete des Unterrichts der Fall. Im folgenden möchte ich auf das höhere Unterrichtswesen Frankreichs eingehen mit besonderer Hervorhebung der Einrichtungen, die in Frankreich zum Studium des Französischen für Ausländer getroffen sind; die in Paris und Nancy, die ich persönlich kennen gelernt habe, werde ich etwas ausführlicher schildern.

Zuvor gebe ich die äußeren Linien meiner Reise an. Auf den Besuch von Grenoble und Südfrankreich, der in neuer Zeit Mode geworden ist, verzichtete ich zu Gunsten von Paris. Die französische Metropole ist auch heute noch Mittelpunkt des französischen Geisteslebens und bietet des Lehrreichen und Interessanten so viel, daß ein wiederholter und möglichst langer Aufenthalt jedem Neuphilologen anzuraten ist. Paris verkörpert, so zu sagen, die Geschichte Frankreichs. Dort haben sich ihre wesentlichen Ereignisse abgespielt; dort haben die bedeutendsten Männer Frankreichs gelebt, dort läßt sich ihr Wirken verfolgen; was sie Großes geschaffen, das haben sie dort hinterlassen. In neuester Zeit hat sich Leo Pierre in Nancy gegen einen längeren Besuch von Paris seitens der die französische Sprache studierenden Ausländer ausgesprochen in einer kleinen bei Klinkhart in Leipzig erschienenen Schrift: Festsitzende und Zugvögel. In dieser Broschüre, in der L. Pierre auf Grund seiner Beobachtungen und Erfahrungen wenig schmeichelhafte Urteile über das Können der studienhalber nach Nancy gekommenen Deutschen fällt, gibt er den Rat, sich mit einem flüchtigen Besuch der Hauptstadt zu begnügen und die andere Zeit in der Provinz zu verbringen. Ich möchte nicht wünschen, daß dieser Rat von den Neuphilologen befolgt werde. Die Provinz ohne Paris ist ebensowenig Frankreich wie Paris ohne die Provinz. Am vorteilhaftesten wird es sein, wenn ein Aufenthalt in einem Orte der Provinz dem in Paris vorangeht. Sollen aber die Studienergebnisse eines Aufenthalts in der Hauptstadt den beträchtlichen Opfern an Geld und Kräften entsprechen, so ist es nötig, sich der planvollen Führung anzuvertrauen, die uns Brunnemann in seinem 'Studienaufenthalt in Paris' bietet. Der Neusprachler, der das reiche Material dieses Buches benutzt und die darin gegebenen Winke beachtet, wird kaum enttäuscht zurückkehren. Paris war also mein Reiseziel. Um möglichst viel von der Provinz kennen zu lernen, schlug ich auf der Hin- und Rückreise verschiedene Wege ein. Über Hof, Heidelberg, Karlsruhe, Freiburg, Mühlheim fuhr ich dem Frühling entgegen. Hier streckten die Bäume noch ihre kahlen Äste gen Himmel, dort waren sie mit Blättern und Blüten bedeckt, und die bläulichen Höhen des Schwarzwaldes, die am Horizonte emporragten, gaben der im Frühlingsschmuck prangenden Landschaft einen herrlichen Hintergrund. Schwer trennte ich mich von dem schönen Bilde. Ich fuhr über den Rhein nach Mühlhausen, einer lebendigen Industriestadt. In Petit-Croix, der ersten

französischen Grenzstation, betrat ich französischen Boden. Mit einem Male war das Milieu ein anderes. Die bekannte Höflichkeit der Franzosen zeigte sich bei den Bahn- und Zollbeamten, unter denen sich auch eine Dame befand. So trat schon hier die Bedeutung der Frau hervor, die in Frankreich häufig mit dem Manne im Erwerbsleben steht, öfter auch an leitender Stelle. Zwölf Kilometer von Petit-Croix liegt Belfort, der Schlüssel zur Franche-Comté, jener Provinz, die ehemals der spanisch-habsburgischen Linie gehörte und erst 1674 von Frankreich erobert wurde. Sie ist landschaftlich schön: im Osten erheben sich die bewaldeten Höhen des Jura, von tiefen Tälern durchschnitten, deren Abhänge von grünen Matten bedeckt sind. Herrliche Blicke bot so die Fahrt von Belfort über Montbéliard immer den Doubs abwärts bis nach Besançon, dem alten Vesontio. Die Stadt ist Sitz einer Universität, an der seit 1900, neben besonderen Vorlesungen für Ausländer, auch Ferienkurse vom 1. Juli bis 31. Oktober eingerichtet sind. Die Teilnehmerzahl ist bisher nicht hoch gewesen, obwohl M. Thibaut, professeur au lycée V. Hugo, der an der Leitung der Kurse beteiligt ist, in jeder Weise die Ausländer mit Rat und Tat unterstützt. Da mir die Stadt außer den Vorlesungen zu wenig Anregung bot, entschloß ich mich, nach kurzem Aufenthalt über Vesoul, Langres, Troyes nach Paris zu fahren. Auf dem Wege dorthin kam mir so recht zu Bewußtsein, wie schön und fruchtbar das Land ist, und wie tiefe Wurzeln die Liebe zum heimatlichen Boden in den Herzen seiner Bewohner geschlagen hat. Der französische Bauer und Kleinbürger will von kriegerischen Abenteuern ebensowenig wissen wie von den Utopien der Sozialdemokratie; er ist bescheiden und zufrieden, und er liebt es, sich bei Beginn des Alters zur Ruhe zu setzen, wenn schon seine jährliche Rente nicht mehr als 900 Fr. betragen sollte. Die Regierung ist der Ausdruck des Volkswillens. Das Land hat nicht für neue Volksmassen Arbeit und Ernährung zu schaffen; trotzdem hat es sich in den letzten 35 Jahren neue wertvolle Kolonien zu erwerben gewußt, wodurch die Seelenzahl seiner Kolonien auf 50 Millionen gestiegen ist, während die der deutschen nur 12 Millionen beträgt. Damals trat die Marokkofrage auf die Tagesordnung. Gleich hier möchte ich erwähnen, daß, so oft sie auch erörtert wurde, sie doch nie, nach meinen Beobachtungen, zu chauvinistischen Kundgebungen gegen die Deutschen in Frankreich führte. Das Gefühl der Verantwortlichkeit und der Mitbestimmung über das politische Geschick schien selbst die breiten Massen des Volkes zu durchdringen.

In Paris kam ich am letzten April an. Auf den Straßen und Plätzen, die im Frühlingsschmucke standen, flutete auf und ab die von Frühlingsstimmung erfüllte Menge. Am nächsten Tag lachte über Paris der schönste blaue Himmel; die Bevölkerung schien festlich gestimmt zu sein: man feierte la fête du muguet, jener kleinen Blume mit den weißen Glocken, die Glück bringen soll, und die in großen Mengen verkauft, bis in die engsten Gassen der Millionenstadt Waldesduft und Waldespoesie verbreitete. Mir schien dies ein gutes Omen für meinen Aufenthalt in Paris zu sein; es trog mich nicht. Bei Frau Delbost, der Mutter des bekannten Rezitators, fand ich ein freundliches

Zimmer und ausgezeichnete Verpflegung. Diese Pension ist international, aber trotzdem durchaus französisch: vor, während und nach den Mahlzeiten ist reichlich Gelegenheit geboten zur französischen Konversation, an der Frau Delbost, die eine überaus lebhafte Dame ist, regen Anteil nimmt. Zudem liegt diese Pension außerordentlich günstig, Rue de Trévise, in der Nähe der großen Boulevards und nur wenige Schritte entfernt von der Omnibuslinie, die vom Square Montholon nach dem Quartier latin führt. Die Vormittage verwandte ich auf den Besuch der Sehenswürdigkeiten, besonders derer, die in der Geschichte, Kunst oder Literatur eine Rolle spielen, und deren Bild unseren Schülern anschaulich vor Augen zu führen ist. Es ist hier nicht der Ort, näher darauf einzugehen; hervorheben möchte ich nur, daß keine Stadt der Welt so viel des Wissens- und Sehenswerten in ihren Mauern birgt als Paris, und daß keine Stadt dies alles, auch dem Ausländer, in gleich liberaler Weise zur Verfügung stellt. Die Umgebung von Paris besuchte ich nach Osten bis Fontainebleau, nach Westen bis Rouen. Auf diese überaus interessante Stadt, die in mehr als einer Beziehung an Nürnberg erinnert, möchte ich ganz besonders aufmerksam machen. Sie verdient besucht zu werden, nicht nur als Geburtsort Corneilles, ein musée cornélien befindet sich in dem 8 Kilometer entfernten Petit-Couronne, in einem dem Dichter ehemals gehörigen Hause, sondern auch als alte Hauptstadt der Normandie, die durch ihre Lage, ihre Geschichte, Kirchen, Museen und Altertümer zu den bevorzugten Städten Europas gehört. Die Nachmittage verbrachte ich regelmäßig im Quartier latin, im Collège de France und in der Sorbonne, der Universität von Paris.

Bekanntlich gibt es in Frankreich 16 Universitäten: Paris, Aix en Provence, Besançon, Bordeaux, Caen, Chambéry, Clermont, Dijon, Grenoble, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy, Poitiers, Rennes und Toulouse. Sie alle sind Studenten fremder Nationalität in gleicher Weise und unter gleichen Bedingungen wie den einheimischen Studenten zugänglich; rite immatrikuliert können sie an allen Vorlesungen und Übungen in den Laboratorien teilnehmen. Die Immatrikulationsbedingungen sind durch Dekrete vom Jahre 1897 geregelt; die Gebühren betragen jährlich 20 Fr. neben einem jährlichen Beitrag von 10 Fr. für Benutzung der Bibliothek. Um Universitätsgrade zu erlangen, müssen die Ausländer die von den französischen Studenten geforderten Zeugnisse aufweisen; sie können aber auch durch ministerielle Entscheidung davon entbunden oder es kann die Gleichwertigkeit ihrer Zeugnisse mit den französischen anerkannt werden. Alle die Studenten, die einen durch die Fakultät zu verleihenden Grad beanspruchen, sind verpflichtet, um sich später über die gesetzlich verlangte Studienzeit ausweisen zu können, ihre Namen in die akademischen Register eintragen zu lassen gegen Entrichtung der droits trimestriels d'inscription, die gewöhnlich 30 Fr. betragen. Es ist dies ein Ersatz für die in Deutschland üblichen Kollegiengelder, nur mit dem Unterschied, daß diese Gebühren im Interesse der Studenten zur Unterhaltung, Erweiterung und Vervollständigung der Bibliotheken, Sammlungen, Laboratorien u. a. m. verwendet werden. Durch diese liberalen Bestimmungen der republikanischen Regierung

werden alljährlich Tausende von fremden Studenten nach Frankreich gezogen. Diese finden an einer Reihe von Universitäten außer ihren Fachstudien noch ausschließlich für sie bestimmte Vorlesungen und Übungen, die sie in der Kenntnis der französischen Sprache, wie in der der Sitten und Einrichtungen des französischen Volkes fördern. Dies ist der Fall in Besançon, Bordeaux, Caen, wo übrigens zuerst im Jahre 1890 Kurse für Ausländer eingerichtet wurden, in Dijon, wo auch die juristische Fakultät besondere Vorlesungen und Übungen für die ausländischen Studenten abhält, in Lyon, Nancy, Montpellier, Poitiers, Rennes, Tours und Grenoble, wo die juristische Fakultät eine Vorlesung über das römische Recht eingerichtet hat, so daß dem deutschen Studenten der Rechte das in Grenoble verbrachte Semester angerechnet werden kann. Außerdem werden noch während der Universitätsferien vom 1. Juli bis 1. November an den obengenannten Universitäten besondere Ferienkurse für Ausländer abgehalten; dies ist auch der Fall in Bayeux, Boulogne s. Mer, Honfleur, Lisieux, St. Malo — diese letzteren sind besonders für die Engländer bestimmt — und im Juli und August in Paris. Diese Kurse sind gleich oder wenigstens ähnlich organisiert: es wird Phonetik mit Aussprachübungen getrieben, Vorträge über die klassische und moderne Literatur, die Geographie und Institutionen Frankreichs werden gehalten, französische Autoren gelesen, freie Übungen im Gebrauche der französischen Sprache, zuweilen auch Übersetzungsübungen ins Französische veranstaltet. Gewöhnlich wird ein elementarer und ein höherer Kursus unterschieden. Einem Abschlußexamen kann man sich unterziehen, wenn man sich nicht mit einem Diplôme d'assiduité begnügen will. Das Diplôme élementaire erhält man, nachdem man schriftlich eine Erzählung, Beschreibung oder Inhaltsangabe geliefert und mündlich einen französischen Schriftsteller erklärt und Fragen aus der französischen Grammatik und Literaturgeschichte beantwortet hat. Bei dem Diplôme supérieur werden zwei schriftliche Arbeiten verlangt, von denen die zweite eine Komposition ist über ein literarisches oder historisches Thema. Die Zahl der ausländischen Besucher dieser Einrichtungen steigt beständig: in Grenoble waren es im letzten Jahre über 600, davon die Hälfte Deutsche. Am besuchtesten sind die Ferienkurse in Paris. Sie werden dort, wie in den meisten anderen obengenannten Orten, von der Alliance française veranstaltet. Diese Gesellschaft, die im Jahre 1884 von M. Foncin, Inspecteur général de l'Instruction publique, gegründet wurde, und der jetzt die angesehensten Männer Frankreichs angehören, sucht die Kenntnis der französischen Sprache und Literatur im Auslande zu verbreiten durch Einrichtung französischer Sprachkurse, Aufführung französischer Stücke, Vorträge in französischer Sprache u. a. m. Dadurch dient sie zugleich einer höheren Idee, nämlich der, den Frieden zu fördern, in der richtigen Voraussetzung, daß sich nur die Völker hassen, die sich nicht kennen. Die Teilnehmer an dem Pariser Ferienkursus, deren Zahl in der letzten Zeit auf ca. 700 gestiegen ist, darunter ein Drittel Deutsche, haben noch Gelegenheit, unter sachkundiger Führung die Museen und Denkmäler von Paris zu besichtigen; außerdem werden für sie einige Plätze in der Oper und im Théâtre

français reserviert oder es wird ihnen eine Preisermäßigung gewährt. Zu bedauern ist nur, daß diese Ferienkurse in die heißen Monate des Jahres fallen, wo ein Aufenthalt in Paris nichts weniger als eine Erholung ist.

Am geeignetsten für einen Aufenthalt in Paris erscheinen mir die Monate April, Mai und Juni. Der Frühling macht Paris zu einer grünen, blühenden Stadt, im wahren Sinne des Wortes. Dazu kommt, daß alle Theater und wissenschaftlichen Institute geöffnet sind. Die Gelegenheit, mustergültiges Französisch aus berufenem Munde zu hören, bietet sich reichlich, besonders auch in der Sorbonne und im Collège de France. Der Umstand, daß alle Vorlesungen außer denen, die als cours fermés bezeichnet und für die immatrikulierten Studenten bestimmt sind, öffentlich, also jedem ohne jede Formalität zugänglich sind, gibt der zahlreichen Zuhörerschaft ein ganz eigenartiges Gepräge. Diese setzt sich zusammen aus Personen jedes Alters und Standes. Besonders zahlreich waren die Damen vertreten; sie glichen aber nicht den Blaustrümpfen nach der landläufigen Vorstellung, sondern waren zum größten Teil elegant gekleidete Gestalten, und sie zeigten in ihrem Wesen Unbefangenheit, Anstand und Natürlichkeit. Ihre Toiletten gaben, an Stelle der Mützen und Bänder der deutschen Studenten, den Auditorien einen buntfarbigen Anstrich. Diese waren amphitheatralisch und enthielten meist nur Sitzplätze; Vorrichtungen zum Nachschreiben waren spärlich vorhanden; in der Mitte der größeren Auditorien stand ein Tisch fürs Skioptikon. Wenigstens war dies der Fall in den meisten Sälen der Sorbonne, von denen der größte, das Amphitheater, ca. 3000 Personen fassen kann.

Die Sorbonne, im Jahre 1253 von Robert de Sorbon gegründet, im Jahre 1629 von Richelieu für die theologische Fakultät errichtet, wurde von 1885 an um- und neugebaut und ist jetzt Sitz der philosophischen Fakultät. Der Unterricht wird erteilt von den ordentlichen Professoren und von den sogenannten Chargés de cours, die beurlaubte Professoren vertreten oder Hilfskurse abhalten. Die Vorlesungen, die einen mehr praktischen Charakter tragen, heißen conférences und beginnen in der ersten Novemberwoche, die anderen in der ersten Dezemberwoche, alle hören auf in der ersten Juliwoche. Die Professoren halten im allgemeinen wöchentlich eine öffentliche Vorlesung, zwei Stunden widmen sie den cours fermés, zu denen ausnahmsweise auch nicht immatrikulierte Personen nach von der Fakultät erteilter Erlaubnis Zutritt erhalten. Die Fakultät bereitet vor auf das examen de la licence, das ungefähr unserem Examen für das höhere Lehramt entspricht. Die Prüfung besteht für alle Kandidaten aus zwei schriftlichen Arbeiten, einer lateinischen und französischen, mündlich sind französische, lateinische und griechische Schriftsteller zu erklären, außerdem findet noch eine Prüfung in besonderen Fächern statt, je nachdem die licence littéraire, die licence philosophique, die licence historique oder die licence avec mention langues vivantes erstrebt wird. Die Zahl der licenciés ist nicht beschränkt. Weiter bereitet die Fakultät mit der École normale supérieure auf das bei weitem schwierigere Examen der Agrégation vor. Es ist dies eine in Paris stattfindende Konkurrenzprüfung (concours); die Zahl der freigewordenen

Stellen in den einzelnen Unterrichtsfächern ist bestimmt; nach dieser richtet sich die Zahl derer, die die Prüfung bestehen. Die Agrégation wird verlangt von denen, die an einer Hochschule, einem Gymnasium oder auch an einer höheren Mädchenschule in die Körperschaft der Professoren eingereiht werden wollen. Für die Agrégation de l'enseignement secondaire findet ein Wettbewerb in folgenden Fächern statt: philosophie, lettres, histoire, géographie, classes de grammaire, mathématiques, physique, sciences naturelles, langues vivantes. Für die agrégation des langues vivantes wird verlangt eine Übersetzung aus einer fremden Sprache, entweder der deutschen, englischen, italienischen oder spanischen, und eine solche in die fremde Sprache, außerdem ein Aufsatz in der fremden, und ein solcher in französischer Sprache, mündlich eine Erklärung eines fremden Textes und die Abhaltung zweier Lehrstunden, die eine in französischer, die andere in der fremden Sprache. Die Fakultät verleiht außer dem Doktortitel — die Verteidigung der Thesen von seiten des Kandidaten ist öffentlich — das Diplôme d'études supérieures d'histoire et de géographie und endlich auch seit dem 5. Dezember 1899 an Ausländer, die zwei Semester immatrikuliert waren, das Certificat d'études françaises auf Grund einer Übersetzung aus der fremden Sprache in die französische, zu der drei Stunden und die Benutzung eines Wörterbuchs gewährt werden, einer schriftlichen Inhaltsangabe in zwei Stunden und mündlicher Fragen aus einer Vorlesung über die Geographie, Geschichte oder Literatur Frankreichs. Bemerkenswert ist, daß bei allen diesen Prüfungen die Werke der Schriftsteller, die in Betracht kommen, vorher bekannt gegeben werden.

Frei von jeder Examensorge hatte ich das Glück, mir aus der großen Zahl von Vorlesungen die auszuwählen, die mich in stofflicher Hinsicht interessierten. So hörte ich die Vorlesung von M. Brunot über die französische Sprache im XVI. Jahrh., die des berühmten Literarhistorikers Lanson über den Deismus Voltaires und die Gaziers über Pascal. M. Faguet sprach vor einer zahlreichen Zuhörerschaft über die französischen Dichter zur Zeit der Revolution; er hob besonders hervor die Bemühungen J. Chéniers, seinen Bruder zu retten, ohne dabei zu unterlassen, die Fehler des radikalen Konventsmitgliedes zu geißeln. M. Aulard behandelte aus der Geschichte der französischen Revolution die réaction thermidorienne, den Kampf gegen den Terrorismus; er überschüttete seine Zuhörer mit einer Fülle von Einzelheiten, die er ruhig, aber so schnell vortrug, daß es schwierig war, seinem Gedankenfluge zu folgen. Am lehrreichsten waren für mich die Vorlesungen der Herren Lemonnier, Durkheim, Lichtenberger, Denis und Marcel Dubois. M. Lemonnier sprach über die Entwicklung des romanischen Baustils in Frankreich; die Anschaulichkeit seines Vortrags wurde noch durch zahlreiche Skioptikonbilder erhöht, durch die er vor die Augen seiner Zuhörer die schönsten im romanischen Stil erbauten Kirchen Frankreichs zauberte. M. Durkheim behandelte die Geschichte des Mittelschulunterrichts in Frankreich. Nach einer ausführlichen Darlegung des Geistes und der Lehrmethode der von Jesuiten geleiteten Schulen, deren Nachteile und Vorzüge er abwog — der noch heute in französischen Schulen

übliche Wettbewerb und die feierliche öffentliche Preisverteilung sind jesuitischen Ursprungs — ging er über auf die Angriffe, die Rabelais gegen das jesuitische Erziehungssystem richtete, auf die Schulen der Jansenisten und Oratorianer, in denen die Muttersprache zu ihrem Rechte kam, während noch Jahrhunderte vergehen sollten, bevor die exakten Wissenschaften im Unterrichte Aufnahme und Anerkennung fanden. Über die deutsche Literatur von 1760—1870 sprach M. Lichtenberger. Das Leben und die Werke Goethes behandelte er eingehend; die einschlägige Literatur hatte er gründlich studiert. Diese Tatsache drängte sich mir auf, so oft ich französische Gelehrte über deutsche Verhältnisse sprechen hörte. Besonders war dies der Fall bei M. Denis, der über die Geschichte Deutschlands seit dem Jahre 1878 sprach. Das Bild, das er von unserem Kaiser entwarf, von seiner Umgebung, seinen Ideen und Zielen, hätte kaum genauer und vollständiger sein können. Sein gerechtes Urteil, das sich auf gründliche Studien gründete, veranlaßte ihn auch, sich über ein Buch absprechend zu äußern, das das Privatleben Kaiser Wilhelms II. behandelte, und wofür damals in Paris in auffälliger Weise Propaganda gemacht wurde. Während die ebengenannten Professoren ruhig und sachlich ihren Gegenstand entwickelten, zeichnete sich Marcel Dubois in seinem Vortrage über die Géographie coloniale durch glänzende Beredsamkeit aus: er sprach frei mit einem lebhaften Mienen- und Gestenspiel. Nachdem er auf die maritime Bedeutung Englands hingewiesen hatte, auf seine zahlreichen Lastschiffe und Kabels und besonders auf seine Kolonien, die dem Mutterlande im Ernstfalle zu Hilfe kommen würden, ging er über auf die maritime Entwicklung Deutschlands, die von einer großen politischen Klugheit zeuge und um so auffälliger sei, als Deutschlands Küste nur gering entwickelt, seine Bevölkerung nur wenig ans Meer gewöhnt sei, und dieses Land der Häfen und Stützpunkte in fremden Erdteilen entbehre. Er erklärte sie aus der den deutschen Kaufleuten eigenen Initiative, aus der einheitlichen und disziplinierten Verwaltung der Eisenbahnen, die sich dem Schiffsverkehr anpaßten, endlich aus dem in Deutschland eingeführten Schutzzoll, der den fremden Waren den Eingang verschließe, während doch der deutsche Handel sich nur dadurch entwickelt habe, daß England noch den Freihandel aufrecht erhalte. Auch wies er darauf hin, welche Gefahr dem deutschen Handel drohe, wenn sich Chamberlains Pläne verwirklichten. Er schloß mit dem Wunsche, daß, nachdem Colbert im XVII. Jahrh. die holländischen Schiffe aus den französischen Häfen vertrieben habe, ein zweiter Colbert erstehen möchte, der die deutschen Schiffe daraus verjage. Natürlich wurde diesen Worten von den französischen Zuhörern großer Beifall gespendet.

In einem Flügel der Sorbonne ist die École pratique des hautes études untergebracht; sie ist von M. Duruy im Jahre 1868 gegründet worden, um junge Leute, von denen weder ein Examen noch ein Diplom verlangt wird, zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit zu erziehen. Die Professoren bestimmen selbst die Zahl, die Art und den Gegenstand ihrer Vorlesungen; ebenso wählen sich ihre Schüler diese selbst aus. Die Wissensgebiete sind in drei Sektionen geteilt, in eine mathematisch-naturwissenschaftliche, eine religionswissenschaft-

liche und eine historisch-philologische. In der letzteren hält M. Passy seine phonetischen Übungen ab. Merkwürdigerweise hatte er nur wenig Zuhörer, kaum ein Dutzend; davon beteiligte sich nur ein Herr, seiner Aussprache nach war es ein Deutscher, an der Erörterung der historischen Entwicklung der Diphthonge.

Neben der Sorbonne erhebt sich das Collège de France, von Franz I. im Jahre 1529 gegründet, als die Universität in ihrem Programm wie in ihrer Methode veraltet und unfähig war, den Anforderungen der neuen Zeit gerecht zu werden. Zuerst gab es vier Lehrstühle, 1545 schon 12, jetzt 44. Die Professoren geben jährlich wenigstens 40 Stunden, in denen sie besonders von ihren persönlichen wissenschaftlichen Studien sprechen. Die Vorlesungen, die öffentlich und unentgeltlich sind, umfassen alle Wissensgebiete. Ich hörte M. Bédier, Professor der altfranzösischen Sprache und Literatur, der die Prise d'Orange in wöchentlich zwei Stunden erklärte, nachdem er den sorgfältig hektographierten Text an seine Zuhörer verteilt hatte; M. Lefranc, Professor der modernen französischen Sprache und Literatur, der in einer Stunde Rabelais' Gargantua las und in einer anderen über den Roman des XVII. Jahrh. sprach. Diesem scheinbar trockenen Gegenstande wußte er interessante Seiten abzugewinnen, indem er die Romane, aus denen er öfter Stücke vorlas, vom kulturhistorischen Standpunkt betrachtete. Der Vertreter der Sprachen und Literaturen germanischen Ursprungs war M. Chuquet. In seinem Vortrage über die deutsche Literatur des XIX. Jahrh. gab er über Sudermann, Hauptmann, Hartleben, Otto Ernst, Beyerlein u. a. m. recht summarische Urteile ab: *il manque d'esprit, le souffle poétique lui manque* hörte man öfter. Übrigens war M. Chuquet schwer verständlich. Dieser Umstand und seine Methode mögen vielleicht dazu beigetragen haben, daß seine Vorlesung spärlich besucht war.

Nach den Beobachtungen, die ich auf dem Gebiete des französischen Hochschulunterrichts zu machen Gelegenheit hatte, scheint es mir vorteilhaft, daß dieser Unterricht auch dem großen Publikum zugänglich ist, daß so die Professoren genötigt sind, streng wissenschaftliche Gegenstände allgemein verständlich darzustellen, endlich daß die Professoren die Studenten zu produktiver Arbeit heranziehen. Öfter kam es vor, daß der eine oder der andere Student selbst seine Ideen entwickelte.

Mir persönlich bot der Besuch der Vorlesungen die Gelegenheit, eine Fülle von sprachlichen Beobachtungen zu machen, aber auch meine Kenntnisse in der französischen Geschichte und Literatur zu erweitern. Rechnet man noch die mannigfachen Anregungen hinzu, die der Besuch der Kunstsammlungen, des Palais de Justice, der Theater bietet, so darf man wohl behaupten, daß Paris die besten Mittel enthält, sich mit dem Kulturleben des französischen Volkes bekannt zu machen. Deshalb ist es für einen Neuphilologen unumgänglich nötig, wenigstens einen Teil seiner Studienzeit in Paris zu verbringen, um so mehr, als es jetzt möglich ist, in gebildeten französischen Familien geeignetes Unterkommen zu finden. Bei dieser Gelegenheit möchte ich auf das in nächster Nähe der Sorbonne, Rue des Écoles, gelegene Institut St. Germain hinweisen,

das von den als Rezitatoren bekannten Herren Villemin und Delbost gegründet worden ist in der Erwägung, daß viele Ausländer nach Paris kommen, ohne genügende Kenntnisse im Französischen zu besitzen, um die dortigen Bildungsmittel in geeigneter Weise zu benutzen. Diese werden von den oben genannten Herren systematisch und methodisch in der französischen Sprache unterwiesen und zugleich, wenn sie es wünschen, auf die Prüfungen der Alliance française oder der Sorbonne vorbereitet. Es werden in Gruppen von höchstens acht Personen stilistische und syntaktische schriftliche und mündliche Übungen veranstaltet, in Gruppen von sechs Personen wird Phonetik gelehrt, französische Texte werden erklärt u. a. m. Außerdem halten die beiden Herren noch Vorträge mit Rezitationen über die klassische und moderne Literatur Frankreichs und solche mit Lichtbildern über Paris. Ich habe mich selbst davon überzeugen können, daß in diesem Institute, das auch eine beschränkte Anzahl Pensionäre aufweist, ein reges wissenschaftliches Leben herrscht. Während der Ferien, im Juli und August, veranstalten M. Villemin und Delbost, unterstützt von Professoren aus Paris und Rouen, Ferienkurse in dem an der normannischen Küste gelegenen Seebade St. Valéry-en-Caux. Die Teilnehmer werden in französischen Familien untergebracht; der monatliche Pensionspreis beträgt 160—225 Fr. Somit ist auch den deutschen Schülern und Schülerinnen die Gelegenheit geboten, einen stärkenden Aufenthalt an der See mit dem Studium des Französischen zu verbinden. Wie mir gesagt wurde, schicken jetzt zahlreiche Eltern in Frankreich ihre Kinder während der Ferien nach Deutschland; der Schluß des Schuljahres im Juli und die langen Sommerferien ermöglichen diesen sogar den Besuch einer deutschen Schule.

Übrigens verbreitet sich das Studium des Deutschen in Frankreich immer mehr. Die Zeit ist vorbei, wo ein an einem französischen Gymnasium der Provinz für den Unterricht im Deutschen angestellter Lehrer aus Polen nicht die deutsche, sondern seine polnische Muttersprache ungestört lehren konnte, wie uns Bréal in seinem Buche über den Unterricht in den neueren Sprachen berichtet. In der Sorbonne habe ich nicht nur Professoren, sondern auch Studenten geläufig Deutsch sprechen hören; unter den letzteren wird die Kenntnis des Deutschen durch einen organisierten Stundenaustausch zwischen ihnen und deutschen Studenten, wie durch einen deutschen Konversationsklub gefördert. Wesentlich wird noch dazu beitragen die Umgestaltung des Mittelschulwesens, die auf den Erlaß des französischen Unterrichtsministers vom 31. Mai 1902 zurückgeht, und wodurch den neueren Sprachen eine bevorzugte Stellung eingeräumt worden ist. Dies ist nicht nur äußerlich geschehen durch eine Erhöhung der Stundenzahl, sondern auch durch das diesem Unterrichte gesteckte Ziel: die Betonung des praktischen Gebrauchs der modernen Sprachen hat die allgemeine Einführung der sogenannten direkten Methode zur Folge gehabt; die weiter geforderte Kenntnis der Geschichte, der Literatur, überhaupt der Kultur des fremden Volkes hat förderlich umgestaltend auf die Lehrbücher gewirkt. Ich kenne die für den deutschen Unterricht in Frankreich verfaßten Lehrbücher von Clarac und Wintzweiller, die in ihrer ganzen Anlage und in

ihrem reichen Inhalt — sie berücksichtigen nicht nur die deutsche Geschichte und Literatur, sondern auch die deutsche Kunst und Wissenschaft — den Anforderungen des neuen Lehrziels wohl entsprechen. Wie weit diesem im praktischen Schulbetriebe Rechnung getragen wird, darüber erlaube ich mir kein Urteil: die Zeit seit der Reform ist zu kurz, auch hatte ich leider nur selten Gelegenheit, dem Unterricht in den Mittelschulen beizuwohnen. Sicher ist aber, daß die Franzosen durch die oben angedeutete Reform und andere damit verbundene Einrichtungen, wie die Anstellung ausländischer Studienaufseher zu praktischen Konversationsübungen in den Lyceen, wesentliche Fortschritte in der Erlernung moderner fremder Sprachen schon gemacht haben und noch machen werden. Als leuchtendes Beispiel in dieser Beziehung ist mir M. Henry Schoen, Chargé de cours à l'Université d'Aix-Marseille, erschienen; er ist der Verfasser einer langen Reihe von Büchern, nicht nur in französischer, sondern auch in englischer, lateinischer und deutscher Sprache. Ganz besonders zeigt er eine erstaunliche Belesenheit in der deutschen Literatur, die er offenbart in seinem kürzlich bei Didier in Paris erschienenen überaus lesenswerten Buche: Sudermann, poète dramatique et romancier. Die neuere und neueste deutsche Literatur wird in Frankreich eifrig studiert und auch gewürdigt; überhaupt werden deutsche Sitten und Einrichtungen auch dem großen Publikum durch die Zeitungen in Wort und Bild bekannt gemacht. Fast jede Nummer des Matin und des Journal brachte Bilder vom deutschen Kaiserhause; alles schien interessant bis auf die Reisekoffer des deutschen Kaisers, deren Bild man nicht den Lesern vorzuenthalten wagte. Auf nachahmenswerte deutsche Verhältnisse und Einrichtungen wurde wiederholt hingewiesen: in einer Reihe von Artikeln, in denen von den Mitteln zur régénération de la race française die Rede war, wurden die von Friedrich Ludwig Jahn eingeführten Turnübungen hervorgehoben, die Deutschland verjüngt hätten. Die den hygienischen Anforderungen entsprechende Wohnung und Nahrung des deutschen Soldaten, wie die in Deutschland übliche Rekrutierung nach Bezirken wurden als nachahmenswert hingestellt; eine Steuer auf den Absinth empfohlen unter Hinweis auf die deutsche Schaumweinsteuer u. a. m.

Bei aller Bewunderung für Deutschland unterließ man es nicht, mit einer gewissen Schadenfreude die den Deutschen zuteil gewordenen Zurücksetzungen zu verzeichnen. Als im Mai vergangenen Jahres die Statue V. Hugos in der Villa Borghese enthüllt wurde, erwähnte man ausführlich die Schwierigkeiten, die zu überwinden waren, um die Statue Goethes, ein Geschenk des Kaisers, unterzubringen. Als der Kaiser den Orden des heiligen Grabes annahm, wurde darauf hingewiesen, daß dieser Orden bei den Katholiken in geringem Ansehen stehe und sogar käuflich sei. Bei allen diesen und ähnlichen Erörterungen war der Refrain immer wieder: von einem Bunde mit Deutschland könne keine Rede sein, so lange der Frankfurter Friede nicht revidiert werde. Zu chauvinistischen Kundgebungen gegen Deutschland kam es aber meines Wissens nicht, wenn auch damals die Marokkofrage die Gemüter aufs äußerste erregte, weder in Paris, noch in der Provinz. — Dort, und zwar in Nancy, verbrachte ich die

letzten vier Wochen meines Urlaubs, um mich an den von der dortigen Universität eingerichteten, für Ausländer bestimmten praktischen Übungen in der französischen Sprache zu beteiligen. Die in Nancy von mir gemachten Erfahrungen und Beobachtungen werden an einer anderen Stelle eingehend geschildert werden; hier muß ich mich mit Andeutungen begnügen.

Nancy, die alte Residenz der Herzöge von Lothringen, führt den Beinamen la belle mit Recht; sie erinnert durch ihre breiten Straßen und Plätze an Versailles, nur mit dem Unterschied, daß darin ein bei weitem regeres Leben herrscht. Die Stadt besitzt eine öffentliche Bibliothek mit einem großen Lesesaal, der eine Fülle von Zeitschriften und Nachschlagewerken enthält und jedem unentgeltlich von 9 Uhr morgens bis 10 Uhr abends zugänglich ist. Im Théâtre municipal fanden auch im Juni noch zuweilen Vorstellungen statt; außer verschiedenen Lustspielen von Molière sah ich Corneilles Polyeucte, ein Stück, das trotz der herabwürdigenden Kritik Lessings einen überwältigenden Eindruck hervorbrachte. Französische Volksstücke, wie les dernières Cartouches, le Billet de Logement, Roger la Honte, le Secret de Polichinelle, wurden während der Messe im Théâtre forain aufgeführt mit einfachen Mitteln, aber mit strenger Beobachtung des äußeren Anstands.

Mittelpunkt des geistigen Lebens von Nancy ist die Universität. Hier kam es mir weniger darauf an, wissenschaftliche Vorlesungen zu hören, wozu sich natürlich die Gelegenheit bot: M. Krantz sprach in geistvoller Weise über französische Dichter des XIX. Jahrh.; M. Lichtenberger behandelte aktuelle Fragen aus der deutschen Geschichte; M. Magrou sprach über den modernen französischen Roman, M. Bahon über die romantische Schule in Deutschland und in Frankreich, M. Auerbach über die Geographie Frankreichs, M. Pariset über die moderne Kunst. Wichtiger war es für mich, an den praktischen mündlichen und schriftlichen Übungen teilzunehmen, die meist von Schulmännern geleitet wurden. M. Etienne und M. Roudet behandelten phonetische Fragen; der erstere tat dies mehr schematisch und ergänzte seine theoretischen Bemerkungen durch Leseübungen aus Molières Avare; der letztere behandelte mehr wissenschaftliche Fragen der Lautphysiologie. Seine Auseinandersetzungen über den französischen Akzent, die Nasallaute u. a. m. enthielten wertvolle Beobachtungen, die noch wirksamer gewesen wären, wenn er praktische Übungen im Lesen von Texten in Lautschrift daran angeschlossen hätte. M. Magrou, ein Lehrer des Lyceums, verstand es durch sein freundliches und liebenswürdiges Wesen, seinen Zuhörern die Zunge zu lösen; er erzählte kleine Geschichten und ließ sie sich mündlich oder schriftlich wieder berichten. Ebenso anerkennenswert waren die Bemühungen von M. Antoine, einem Gymnasiallehrer, und M. Moutier, einem Seminarlehrer, um die sprachliche Ausbildung ihrer Schüler, die sie durch Lektüre poetischer und prosaischer Musterstücke, durch Vorträge über die französische Literaturgeschichte, durch Vorbereitung und Besprechung von Aufsätzen, durch Diktate und Rezitationsübungen zu fördern suchten. Wünschenswert wäre es nur, daß beide Herren, deren Eifer rühmlich anerkannt werden muß, etwas genauer die Fehler ihrer

mit den verschiedensten Vorkenntnissen ausgerüsteten Schüler verbessern und sich nicht bei der Lektüre französischer Texte auf die Worterklärung beschränken wollten. Die Teilnahme an diesen teilweise auch elementaren Übungen hatte für mich auch den Vorteil, daß ich der Schwierigkeiten bewußt wurde, die unsere Schüler bei der Lösung ähnlicher Aufgaben im neusprachlichen Unterrichtsbetriebe zu überwinden haben.

Nach allem kann ich Nancy als Vorbereitungsstation auf einen Aufenthalt in Paris empfehlen, um so mehr, als es keine Schwierigkeiten macht, in gebildeten französischen Familien gutes Unterkommen zu finden. Empfehlenswert ist die Familienpension von M. L. Pierre. Dieser Herr, der jetzt im Buchhandel tätig ist, war ehemals Lehrer. Er ist ebensogut über französische wie über deutsche Verhältnisse unterrichtet und wetteifert mit seiner Gemahlin, seinen Gästen den Aufenthalt in seinem Hause ebenso nützlich als angenehm zu machen. Übrigens habe ich gefunden, daß sich die Bewohner von Nancy durch freundliches Entgegenkommen gegenüber den Ausländern auszeichnen.

Erfreulicherweise sind überhaupt in den letzten 10 Jahren die nationalen und persönlichen Beziehungen zwischen den Franzosen und den Deutschen bessere geworden. Hoffen wir mit unserem deutschen Vertreter auf der nun glücklich beendeten Marokkokonferenz, daß die Verständigung, zu der wir dort gelangt sind, zu einem dauernden Einvernehmen führen werde zwischen den beiden großen Ländern, die viele gemeinsame Interessen besitzen und viel dabei zu gewinnen haben, sich gegenseitig gute und aufrichtige Nachbarn zu sein.

MÜNSTERISCHE BEITRÄGE ZUR MITTELLATEINISCHEN LITERATUR AUS COD. THEOL. FOL. 180 DER KÖNIGLICHEN BIBLIOTHEK ZU BERLIN

Von Aloys Bömer

Das Ringen der neuen humanistisch-freien Bildungselemente mit den hergebrachten scholastisch-kirchlichen Anschauungen hat in der lateinischen Literatur des ausgehenden Mittelalters die verschiedenartigsten Geistesprodukte gezeitigt. Wo sorglose Naturen den Reiz der neu erschlossenen Antike so stark auf sich einwirken lassen, daß sie sich blindlings dem heidnischen Altertum verschreiben und für den heiteren Götterkult den strengen Kirchenglauben, für die Freiheit des Denkens und des Handelns die Gebundenheit der christlichen Sitte mit Freuden preisgeben, kommen, wenn sie sich schriftstellerisch betätigen, zwar meist nur minderwertige Nachahmungen der klassischen Vorbilder, aber wenigstens nach Form und Inhalt einheitliche Werke heraus. Wo aber besonnenere Männer sich an der schönen Form der antiken Literatur erbauen und ihr nachzustreben versuchen, dem heidnischen Inhalt aber keinen Geschmack abzugewinnen vermögen und ihrer kirchlichen Gesinnung treu bleiben, will der christliche Kern ihrer schriftstellerischen Erzeugnisse in die klassische Schale oft allzuschlecht passen, und die Werke machen vielfach den Eindruck des Zwiespältigen und Absonderlichen. Wenn sie sich aber gar auf Polemik gegen das heidnische Altertum einlassen und als ihre schlimmsten Feinde die antike Poesie und Mythologie bekämpfen, schießen manche von ihnen im heiligen Eifer so weit über das Ziel hinaus, daß ihre Erörterungen töricht erscheinen oder geradezu komisch wirken. Zu dieser letzten Klasse von Beurteilern des Altertums, die naturgemäß ihre Hauptvertreter unter der Geistlichkeit hatte, gehört der Münsteraner, dessen bislang noch unbekannte Werke uns hier zunächst beschäftigen sollen.

In der lateinischen Sammelhandschrift Cod. theol. fol. 180 der Königlichen Bibliothek zu Berlin, deren Stücke der Besitzer von zwei verschiedenen Schreibern gegen Ende des XV. Jahrh. in Münster hat abschreiben lassen, steht an sechster Stelle ein 'Opusculum de reliquiis Bachi', an siebenter ein solches 'De Bucolicis Virgilii'.[1]) Sie rühren beide von demselben Verfasser her, denn in dem

[1]) Ausführliche Beschreibung der Handschrift in: Die Handschriftenverzeichnisse der Königlichen Bibliothek zu Berlin. 13. Bd. Verzeichnis der lateinischen Handschriften von Valentin Rose. 2. Bd. II. Abt. S. 993 ff. (Nr. 853). Berlin 1903.

erstgenannten umfangreicheren Schriftchen bemerkt der Autor gelegentlich einer Erwähnung von Vergils Bucolica, daß er über sie in einem anderen Traktate, dessen Resultate er jetzt kurz zusammengefaßt, ausführlicher gehandelt habe.

Das 'Opusculum de reliquiis Bachi' wurde zu Münster am Tage vor Mariä Himmelfahrt des Jahres 1463 herausgegeben. Die Schlußschrift lautet: *Intitulatus est tractatulus iste: Opusculum de reliquiis Bachi. Et editus in civitate Monasteriensi. Completus autem Anno domini Millesimo quadringentesimo sexagesimo tertio in Vigilia Assumptionis gloriosissimae dei genitricis virginis Mariae. Cui laus et honor in secula seculorum Amen. Deo gratias.* — Der kleinere und ältere Traktat 'De Bucolicis Virgilii' enthält keine Angabe über die Zeit seiner Abfassung, wird aber nicht allzulange vor dem größeren vollendet sein.

Es ist bekannt, welche Verehrung der Sänger von Mantua während des Mittelalters genossen hat, wie er zum Zauberer und Propheten gestempelt ist und das Christentum ihn geradezu für sich in Anspruch genommen hat. Aber es hat freilich auch nicht an fanatischen Männern gefehlt, die wie an der heidnischen Poesie überhaupt, so auch an Vergils Gedichten, zumal an den Bucolica, Anstoß nahmen und nicht eindringlich genug vor ihnen warnen zu können glaubten. Solche Männer hat auch Münster in seinen Mauern geborgen. Noch etwa 50 Jahre nach der Abfassung unseres Traktates, als der Humanismus längst siegreichen Einzug in Westfalens Metropolis gehalten hatte, nimmt der Humanist Johannes Murmellius, in Erinnerung an seine langjährige münsterische Lehrtätigkeit, Veranlassung, gegen die Anfeindung der klassischen Dichter zu protestieren. Im 128. Kapitel seines 'Scoparius in barbariei propugnatores et osores humanitatis'[1]) führt er zunächst eine Stelle aus einem Briefe des hl. Hieronymus an, der bekanntlich ganz im Gegensatz zu seinem Vergil hochverehrenden Zeitgenossen und Freunde Augustinus ein Feind der heidnischen Poeten war: *At nunc etiam sacerdotes dei omissis Evangeliis et Prophetis videmus comoedias legere, amatoria bucolicorum versuum verba canere, tenere Virgilium et id, quod in pueris necessitatis est, crimen in se facere voluptatis.*[2]) Murmellius hält sich für seine Zwecke an die Worte *quod in pueris necessitatis est* und führt diese Hieronymusstelle — die, weniger scharf als andere Aussprüche des großen Kirchenlehrers über die klassischen Dichter, doch wenigstens etwas Gutes an ihrer Lektüre läßt — gegen gewisse *theologistae* ins Feld, die den Lehrern einen Vorwurf daraus machten, daß sie in der Schule den Knaben Terenz und Vergil erklärten. Er weist zudem darauf hin, daß es durchaus nicht ihre Absicht sei, beispielsweise den Jupiter den Schülern als Vorbild des Ehebruchs vor Augen zu führen, daß sie bei solchen Gelegenheiten vielmehr Veranlassung nähmen, die Blindheit der Heiden zu verdammen, und überhaupt durch Worte der Mißbilligung überall, wo Laster geschildert würden, in

[1]) Ausgewählte Werke des Münsterischen Humanisten Johannes Murmellius, herausg. von A. Bömer. Heft 5 = Scoparius . . . S. 106. Münster 1895.

[2]) Hieronymus, Opera ed. Migne. T. 1. Lutetiae Par. 1845 (= Patrologiae cursus completus. Ser. Lat. 22) Sp. 386 (Epist. XXI. Ad Damasum).

den Knaben einen Abscheu vor dem Schlechten erweckten und zur Tugend anspornten. Ein Vorläufer der *theologistae*, gegen die sich Murmellius hier wendet, war der Verfasser unseres Traktates. Er beabsichtigte mit demselben den Nachweis zu führen, daß Vergils Bucolica das Hohelied des Satans, 'Cantica canticorum diaboli', wären.

'Es ist zu bedenken', so etwa lauten seine Ausführungen, 'daß die Dichter immer begierig waren, sich Kenntnis von wichtigen Ereignissen zu verschaffen, denn ihr Geschäft brachte es mit sich, daß sie sich nach diesen ihre Fabeln zurechtmachten. So hat Ovid in seinen Metamorphosen die Erschaffung der Welt, die Sündflut, den Turmbau zu Babel, den Untergang Sodomas und Gomorrhas zu Sagen umgebildet. Und es unterliegt keinem Zweifel, daß er direkt aus der Bibel, und zwar aus der Genesis, die Stoffe geschöpft hat. Auch die Sibylle von Tibur beruft sich in ihren Aussprüchen auf die Propheten. Und da Virgil die Aussprüche der Sibyllen wohl kannte und überall in der Welt Juden waren, ist anzunehmen, daß er einige Kenntnis von der Bibel, speziell von dem Hohenliede (Cantica canticorum) gehabt und nach seinem Vorbilde die Bucolica gedichtet hat. Wenn man nämlich den einfachen, nackten und augenfälligen Sinn der Worte betrachtet, so handeln die Bucolica großenteils über dieselben Dinge, von welchen auch das Hohelied spricht. In beiden Werken ist ja immer wieder die Rede von menschlicher Schönheit und Wohlgestalt und glühender Liebe der Menschen, im Hohenlied von natürlicher und ehrenhafter, in den Bucolica von der gegenteiligen. In beiden Werken wird auch gesungen von Hirten, vom Weiden des Viehs, von Böcken, Ziegen, Gemsen, Hirschen, Schafen, Herden, Tauben und Turteltauben. Desgleichen von Bergen, Wässern, Quellen, Flüssen, Bächen, von Wäldern, Gärten, Bäumen, Kräutern, Blumen, Obst, Äckern, Weinbergen, Trauben und anderen Früchten, von Wein, Milch und Honig; vom Verlangen mit dem Geliebten in der Einsamkeit zu weilen, von Jubel, Freude und Wonne. Und dann bestehen sowohl die Bucolica wie die Cantica aus Wechselreden (*alterna seu alternativa sunt*). Wir können deshalb zutreffend sagen: die Bucolica Virgils sind die Cantica canticorum diaboli. Cantica können sie genannt werden, da es Gedichte sind und viel von Gesang und den Musen die Rede ist. Mit Recht wird auch hinzugefügt: canticorum, wegen der hervorragenden Stellung des Verfassers unter den Dichtern, und weil, gleichwie das Hohelied die übrigen göttlichen Gesänge übertrifft, so die Bucolica durch ihre Schändlichkeit die anderen unzüchtigen Gedichte der Menschen in Schatten stellen. Mit voller Berechtigung wird endlich zugesetzt: diaboli, weil die Bucolica von der schändlichsten Liebe und einem nichtswürdigen Kultus handeln. So häßliche Worte sind nicht mit Allegorien zu entschuldigen. Es verschlägt auch nichts, daß sie einige Stellen enthalten, welche auf die katholische Wahrheit angewendet werden können, denn weder der inspirierende Teufel noch der singende Dichter hatte die Absicht, die Wahrheit zu offenbaren, sondern ein Trugwerk herzurichten. Und wie der Teufel von Anbeginn an dem Höchsten gleich sein wollte und in der Folge auch immer die heiligen Werke des Höchsten mit seinen Schandtaten nach-

zuahmen versuchte, so hat er auch wohl die Bucolica als sein hohes Lied dem Hohenliede des Höchsten gegenüberstellen wollen. Sehr wahrscheinlich haben außerdem diese bukolischen Gedichte stark dazu beigetragen, daß die Welt voll ist von so vielen unzüchtigen Gesängen des Volkes. Wer zweifelt deshalb, daß jenes Liebesliederbuch des Volkes in Zwiegesprächform (*liber ille vulgarium alternativorum amoris carminum*), das den Namen Titirel führt, von diesen Wechselgesängen, die da beginnen:

Tityre tu patulae etc.

abstammt und von ihm seinen Namen bekommen hat?'

Wenn die Beweisführung des Verfassers von vorn bis hinten hinkt, so liegt das an der Unausführbarkeit der Aufgabe, die er sich gestellt, nicht an der Art und Weise, wie er sie anfaßt. Denn was überhaupt für oberflächliche Beurteiler der Dinge ins Feld geführt werden kann, hat er so geschickt verwertet, wie es möglich war, aber einer vernünftigen Prüfung hält natürlich nicht ein einziges der Argumente stand, und der Kritiker kann nur ein Lächeln haben über das wunderliche Bemühen. Daß in der Einleitung die Sagen der Ovidischen Metamorphosen, die wir jetzt als Allgemeingut der Völker des Altertums kennen, auf eine Kenntnis der hl. Schrift zurückgeführt werden, darf bei einem Manne des XV. Jahrh., der die Bibel als einzige urzeitliche Überlieferung kannte und verehrte, nicht wunder nehmen. Bei Vergil aber hatte das Mittelalter, wie schon kurz angedeutet, nicht nur zahlreiche Verse mit philosophischen und theologischen Grundsätzen herausgefunden, die an Lehren des Christentums erinnerten, sondern man verehrte ihn auf Grund der 4. Ekloge geradezu als Propheten Christi und stellte ihn in den Heiligendarstellungen und Mysterien, so wie auch in der bildenden Kunst, in Begleitung der Sibylle mit den alttestamentlichen Verkündigern des Herrn zusammen.[1]) Der Gedanke, daß er eine Kenntnis von der Bibel gehabt habe, lag also gewissermaßen in der Luft, und unser Autor weiß ihn — von des Dichters Vertrautheit mit den sibyllinischen Weissagungen, die ihrerseits wieder auf die Propheten zurückgehen sollten, ganz abgesehen — auch noch damit zu begründen, daß zu Rom und überall Juden gewesen wären, die jene Kenntnis hätten vermitteln können. Nahm man aber einmal eine Bekanntschaft mit der Bibel an, so konnte Vergil auch seine Bucolica nach dem Muster des Hohenliedes gedichtet haben. Dieses weitere Glied in der Schlußfolgerung ist einwandsfrei.

Das erste Argument aus dem Inhalte der beiden Werke, das für eine Abhängigkeit voneinander geltend gemacht wird, ist dagegen gleich recht schwach. Unter den behandelten Gegenständen sollen viele beiden Schriften gemeinsam sein. Das trifft zu, aber schade, daß diese so allgemeiner Natur sind: zunächst menschliche Schönheit und Liebe, dann Hirten, allerlei Tiere, Berge, Flüsse, Wälder, Bäume, Früchte, Milch, Honig u. dgl. und endlich Liebessehnen und

[1]) Vgl. Comparetti, Virgil im Mittelalter (aus dem Italienischen übersetzt von H. Dütschke, Leipzig 1875) S. 93 ff. und speziell: Piper, Virgilius als Theolog und Prophet des Heidentums in der Kirche, im Evangelischen Kalender, Jahrbuch für 1862 S. 17 ff. Berlin 1862.

Liebeslust. Wie viele Abhängigkeiten würden sich auf Grund solcher Übereinstimmungen feststellen lassen! Auch daß beide Werke aus Wechselreden bestehen, ist ein wenig spezifisches *tertium comparationis*, ja selbst, daß diese inhaltlichen und formellen Gemeinsamkeiten zusammentreffen, noch weit entfernt von einer Beweiskraft.

Des Autors Absicht aber ist nicht nur, zu zeigen, daß die Bucolica abhängig seien vom Hohenliede, sondern sie als 'Cantica canticorum diaboli' zu brandmarken. Er nimmt die drei Worte der Reihe nach vor und gibt für jedes seine Begründung. Bei 'Cantica' und auch dem Zusatz 'canticorum' zur Hervorhebung lag diese auf der Hand, es kam im wesentlichen also darauf an zu beweisen, daß das Ganze Teufelswerk (diaboli) sei. Für diese Tatsache genügt dem Verfasser schon der Umstand, daß uneheliche Liebe darin verherrlicht werde. Zwei Einwände weist er gleich selbst zurück, einmal, daß derartige Stellen allegorisch zu verstehen seien. Mit Allegorien ist tatsächlich während des Mittelalters viel an dem Werke herumoperiert, aber selbst wenn solche vorlägen, so würde das in den Augen des Autors doch keine genügende Entschuldigung sein. Auch dem ferneren Einwande, daß die Dichtung doch Stellen enthielte, die mit der katholischen Wahrheit übereinstimmten — wir hörten davon oben schon —, weiß er zu widersprechen: der inspirierende Teufel hat ein Trugwerk schaffen wollen, er hat ja immer Gottes Werke nachgemacht, und so hat er auch Virgil zur Nachahmung des Buches der hl. Schrift getrieben.

Die teuflischen Gedichte Vergils werden zum Schlusse auch noch verantwortlich gemacht für alle nachfolgenden unkeuschen Liebeslieder des Volkes, deren Dichter wohl meistens keine Ahnung gehabt haben werden von der Existenz der Bucolica. Was es mit dem 'Titirel' für eine Bewandtnis hat, wage ich nicht zu entscheiden. Von einem Volksliederbuche der bezeichneten Art habe ich keine Spur zu entdecken vermocht. Sollte wirklich an Wolfram von Eschenbachs 'Titurel' zu denken sein, auf den der Name hinweist? Die Minnegespräche Schionatulanders und Sigunes waren trotz all' ihrer Zartheit engherzigen Gemütern anstößig genug. Aber kann nach diesem, allerdings vorzüglichsten Teile der Dichtung das ganze Werk 'Liber vulgarium alternativorum carminum' genannt werden? Keinesfalls ist natürlich daran zu denken, daß unser Volksliederbuch 'Titirel' von den Eingangsworten der 1. Ekloge: *Tityre tu patulae* seinen Namen bekommen hätte.

Die zweite und größere Schrift des Verfassers, das 'Opusculum de reliquiis Bachi', verrät wenigstens etwas über seine Persönlichkeit. Sie beginnt: *Scire desideravit dilectio tua, frater carissime*, der Schlußpassus hebt an: *Fugiamus ergo, frater carissime, et fugiant omnes amici dei* etc., und bei Erwähnung einer Kalandsbruderschaft spricht der Autor von *fraternitas nostra calendarum*. Sowohl er als auch der *frater*, dem der Traktat gewidmet ist, waren also offenbar Mitglieder eines der beiden münsterischen Kalande, von denen wir unten Näheres hören werden. Daß wir einen Geistlichen vor uns haben, scheinen mir, außer dem Inhalte der Werke, auch die angeführten Worte *et omnes amici dei* anzudeuten.'

Der *frater carissimus* hat sich bei seinem Konfrater nach dreierlei Dingen erkundigt:

1. worauf es zurückzuführen sei, daß die hohen Kreuze, welche bei ihnen zu Lande auf dem Felde ständen, *baken* genannt würden;

2. warum in Städten und Plätzen im Monat Mai Buchenbäume, die sogenannten 'Meyboken', aufgestellt und Tänze um sie aufgeführt würden;

3. was er von den Schmausereien ihrer Kalandsbruderschaft (*fraternitas nostra kalendarum, quae vulgariter kalen dicitur*) und ähnlicher Laiengenossenschaften (*laicales fraternitates*), sowie überhaupt von den Mahlzeiten bei Kirchweihen, Hochzeiten u. dgl. hielte.

Auf die 1. Frage gibt der Autor folgende Auskunft: Du mußt wissen, daß unter den heidnischen Göttern einer namens Bacchus war. Der wurde, wie aus Augustinus, De civitate dei 7, 21 hervorgeht, an seinen Festen nicht nur auf dem Lande an Kreuz-, Drei- und Vierwegen, sondern auch in Städten und Plätzen gefeiert. Als nun das Volk dieser Gegenden vom Heidentum zum Christentum bekehrt wurde, stellte man, um den Götzendienst auszurotten und den Glauben zu festigen, an den Scheidewegen, wo früher Bacchus verehrt wurde, Kreuze auf, welche eben von Bacchus und seiner Priesterin Baccha *baken* genannt wurden. — Die Etymologie läßt an Kühnheit nichts zu wünschen übrig und ist der damaligen Zeit, die in diesem Punkte so Unglaubliches geleistet hat, durchaus würdig. Dem Verfasser scheint selbst ein kleiner Skrupel darüber gekommen zu sein, denn er fügt noch zur Rechtfertigung hinzu: Wenn auch Bacchus und Baccha — bei ihm Bachus und Bacha — mit *ch* und *baken* nach ihrer gewöhnlichen Schreibart mit *k* geschrieben würde, so wäre das in ihrer Sprache nur ein ganz geringfügiger oder fast gar kein Unterschied. In Wirklichkeit bezeichnet das niederdeutsche Wort *bake*[1]), angelsächsisch *beácen*, englisch *beacon*, altsächsisch *bôkan*, altfranzösisch *baken* und *beken* ursprünglich eine oben mit Stroh oder anderem leicht entzündlichen Brennstoff versehene Stange, die gegebenenfalls rasch in Brand gesteckt werden konnte, daher eine Fackel, dann besonders Feuerzeichen, Leuchtfeuer für Schiffe oder um das Volk zu versammeln. Später wurde die Bedeutung ausgedehnt auf jedes aufgerichtete Zeichen zur Angabe der Richtung eines Weges. Daraus erklärt sich auch der Sinn an unserer Stelle. Verfasser kann aber noch viel mehr in Etymologien leisten. Wir wollen seine eigenen Worte zu verstehen suchen: *Erat et aliud eidem deo (Bacho) nomen scilicet Liber et quoniam etiam interior tunica seu pars corticis quae ligno adhaeret dicitur liber, hinc est, quod arbor fagus in lingua nostra appellata est boke quasi bake. Porro quia olim ante usum chartae et membranae volumina fiebant de compaginatis corticibus et fagorum et aliarum arborum, . . .* (Zitat aus Vergils Bucol.) *inde est quod libros appellamus boke a vulgari nomine fagi, cuius fructus dicitur boeck.* Der erste Satz soll doch heißen: Weil Bacchus auch wohl Liber genannt wird, *liber* aber zugleich der Bast unter der Rinde eines Baumes heißt, deshalb hat man — das müssen wir aus den folgenden

[1]) Vgl. Schiller-Lübben, Mittelniederdeutsches Wörterbuch I 143. Bremen 1875.

Worten schon hinzudenken — den Baum, dessen Bast am meisten gebraucht wird, nämlich die Buche, auch nach dem gewöhnlichen Namen des Gottes Liber, eben Bacchus: *bake-boke* genannt. Diese Erklärung ist äußerst kühn. Der lateinische Name (*liber*) des Bastes eines Baumes wird nicht nur auf den Baum selbst, sondern auf eine ganz bestimmte Art von Bäumen, die Buche, übertragen, und dann wird das Wort *liber* (Liber) in seiner zweifachen Bedeutung, als Beiname des Gottes Bacchus, und als Bast, durcheinandergemengt und der Hauptname des Gottes auch dem Baume, dessen Bast vorzugsweise im Gebrauche, beigelegt. — Über die wirkliche Ableitung des Wortes Buche (niederdeutsch *boke*) orientiert Kluges Etymologisches Wörterbuch[1]) folgendermaßen: 'Dieser Baumname hat vorgermanisches Alter als *bhâgos* = lat. *fâgus* 'Buche' und griech. *φᾱγός*, *φηγός*. Das griech. Wort bedeutet «Speiseeiche». Diese Differenz zwischen dem griech. Worte einerseits, dem germ.-lat. anderseits erklärt man aus dem Wechsel der Vegetation, der Aufeinanderfolge einer Eichen- und einer Buchenperiode': 'die Germanen und Italier waren Zeugen des Übergangs der Eichenperiode in die Buchenperiode, und während die Griechen *φηγός* in der ursprünglichen Bedeutung beibehielten, übertrugen jene den Namen als allgemeines Appellativum auf die neuen Waldungen, welche in ihrer heimatlichen Wildnis emporwuchsen. — Buche ist eigentlich «der Baum mit eßbarer Frucht» (vgl. griech. *φαγεῖν* «essen» zu *φηγός*), und vielleicht ist daher jene Bedeutungsdifferenz mit dem Griechischen aus dieser allgemeinen Bedeutung zu erklären, so daß man jene Hypothese nicht nötig hätte zur Erklärung.' — Unser Wort «Buch», niederdeutsch *bok* ist aber in der Tat verwandt mit Buche, wie Verf. im zweiten der oben mitgeteilten Sätze ausführt. 'Man hat dafür eine Grundbedeutung «Buchenrinde, Buchenstab, Buchentäfelchen zum Einritzen von Runen» anzunehmen; Namen von Bäumen dienen mehrfach als Bezeichnung von daraus gefertigten Apparaten oder Gegenständen; ... Eine Bestätigung dieser Auffassung liegt in nhd. Buchstabe, das nichts anderes ist als «Buchenstab». Daß zum Einritzen von Runen Buchenstäbchen verwendet wurden, wird wahrscheinlich durch Tacitus' (Germ. 10) Nachricht von den *notis virgae frugiferae arboris impressis*' (Kluge a. a. S. 61). —

Wie weiterhin, fährt der Traktat fort, Ceres die Göttin der Früchte war, so Liber d. i. Bacchus der Gott des Weins und *poculorum aquaticorum* (Zitat aus Vergils Georg.). Daher nennen wir auch einen kleinen Fluß, der uns, unseren Zugtieren und dem Vieh sein Wasser bequemer darbietet als ein großer: *bach* oder *beke*, wie das Hugutio (Huguicio)[2]) in dem Artikel Bacchus bestätigt, indem er sagt: *quod nomen Bachicus dictum a Bacho in usus aquarum*

---

[1] F. Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache S. 61. 6. Aufl. Straßburg 1898.

[2]) Über das auf dem Wörterbuche des Papias fußende nach Stammwörtern geordnete Werk (Liber derivationum) des Hugutio, Bischofs von Ferrara bis 1210, das im Druck nicht erschienen ist, vgl. F. A. Eckstein, Lateinischer und griechischer Unterricht S. 53 f. Herausg. von H. Heyden, Leipzig 1887.

transiit. Für diese sonderbare Etymologie ist unser Autor also nicht verantwortlich, da er sich durch Hugutio mit seinen berüchtigten, lediglich au äußeren Gleichklang gegründeten Erklärungen hat verleiten lassen. Bach, niederdeutsch *bach* oder *bcke*, ist ein gemeingermanisches, nur im Gotischen nicht bezeugtes Wort. Neue Untersuchungen über seinen Ursprung sind zu der schon früher angenommenen Urverwandtschaft mit dem griechischen πηγή = Quelle zurückgekehrt.[1])

Nachdem er so köstliche Proben seiner etymologischen Findigkeit zum besten gegeben, wendet sich der Verfasser zur Beantwortung der zweiten Frage, die 'Meyboken' betreffend. Die durch das ganze nordwestliche Europa verbreitete Sitte am 1. Mai oder zu Pfingsten oder auch am Abend des 23. Juni einen Maibaum einzuholen und aufzupflanzen wird schon in Urkunden des XIII. Jahrh. als traditionell erwähnt.[2]) Der Baum hat offenbar den Geist des Frühlings oder des Sommers versinnbildlichen sollen; es ist der Dämon der Vegetation in Baumgestalt aufgefaßt.[3]) Unser Traktat bringt den Gebrauch mit dem in vielen Gegenden auch am Maitage stattfindenden Flurbegang in Verbindung und sieht in beiden Überreste des Bacchusdienstes. Tatsächlich entstammt der Brauch des Flurbegangs dem Heidentum, aber die deutsche Kirche eignete ihn sich zu und formte ihn für ihre Zwecke um. Diese Umwandlung der profanen Sitte in eine geistliche Begehung bezeugt als älteste Urkunde eine Verordnung der Äbtissin des westfälischen Klosters Schildesche aus der Mitte des X. Jahrh.[4]) Natürlich kamen bei dem weltlichen Teile der frommen Sitte nicht selten Ausartungen vor, die in den Augen eines fanatischen Feindes des heidnischen Altertums, wie wir ihn in dem braven Münsteraner vor uns haben, wohl Einflüssen des Bacchus zuzuschreiben sein mochten. Er geht davon aus, daß die Buche einst den Menschen einen Trank dargeboten habe (Zitat aus Vergil, Eclog. 3) und deshalb dem Bacchus heilig gewesen sei. An gewissen Festen des Bacchus und der Ceres wären die Landleute um die Äcker gegangen, und junges Volk beiderlei Geschlechts hätte mit Kränzen von Eichenlaub auf dem Haupte, tanzend und springend Lieder für das Gedeihen der Frucht gesungen, *prout haec et his similia praeceptores, dum Bucolica Georgicaque legunt, recitare solent* (Zitate aus beiden Gedichten). Obwohl nun zur Verbannung dieses fluchwürdigen heidnischen Brauches die Sitte eingeführt sei, daß man mit Bildern unseres Herrn Jesu Christi und seiner Heiligen unter Absingung frommer Lieder um die Felder zöge, hätte sich das Volk von den heidnischen 'Meyboken' doch nicht trennen können. Durch sie würde noch immer das Andenken des Bacchus gefeiert. Der Baum, der von ihm seinen Namen habe, die *boche* oder *boke* sei nichts anderes als ein Idol des Gottes. Diesen Meyboken schreibt Verf. die verderblichsten Einwirkungen zu. 'Bacchus wurden', sagt er, 'Weiber und Wein beigegeben zum Reizen der Lust. Man

---

[1]) Vgl. M. Heyne, Deutsches Wörterbuch I Sp. 265. Leipzig 1890.
[2]) Mannhardt, Wald- und Feldkulte. I. Teil S. 160. Berlin 1875.
[3]) Ebd. S. 181. [4]) Ebd. S. 401.

stellte ihn mit einem weiblichen verführerischen Körper dar, und nach dem Berichte Augustins, De civit. dei 7, 21, wurde an seinen Festtagen ihm zu Ehren auf den Feldern an Kreuzwegen und in Städten und Plätzen männlichen Gliedern Verehrung dargebracht. Wie nun solch ein schändlicher Kult die Lust weckt, so sind auch jene «Meyboken» das geeignetste Mittel dazu. Junge Leute, Männlein und Weiblein, kommen zusammen, führen um die Bäume Chortänze und Sprünge auf, singen unzüchtige Lieder und ergötzen sich an ausgelassenen Blicken, Gelächtern und Reden'. *Chorea est circulus, cuius centrum diabolus* ereifert er sich weiter. Als die Kinder Israels um das goldene Kalb getanzt hätten, wäre der Teufel, der in dem Kalbe gesessen, der Mittelpunkt des Reigens gewesen. So säße ohne Zweifel auch in den Meyboken Bacchus als der *spiritus fornicationis*. Gleichwie, wenn zwei oder drei im Namen Christi versammelt wären, dieser mitten unter ihnen weilte, so wäre auch unter den Tänzern um die Maibäume unsichtbarerweise Bacchus. Verf. kommt dann auf das Thema seines ersten Werkes zurück, daß Vergils Bucolica die schlechten Lieder des Volkes veranlaßt hätten und gewissermaßen 'Cantica canticorum diaboli' wären, *prout alibi scripsi latius*. Da nun die Bucolica unter einer Buche gedichtet zu sein schienen, zumal sie begännen:

Tityre tu patulae recubans sub tegmine fagi,

sänge das Volk auch lieber unter einer Buche als unter einem anderen Baume seine zweideutigen Gesänge. Das seien eben die 'Meyboken'. 'Möge Gott', ruft er aus, 'dem Verfasser des Titirel und ähnlicher Liederbücher gnädig sein!' Die Ausrede, daß solche öffentliche Lustbarkeiten im Interesse des Staates lägen, da sie Zwietrachten schlichteten und Freundschaften stifteten, sei nichtig (Belegstellen aus den Klementinen, aus den Briefen Pauli an die Thessalonicher und die Römer u. a.). In seiner Schlauheit, heißt es weiter, habe Bacchus diese Tänze um die Maibäume in eine Zeit verlegt, wo die Menschen zur Ausgelassenheit besonders geneigt wären, wo auch die Nachtigallen und anderen Vögel verführerischer sängen als sonst. Ganz schändlich aber sei es von ihm, daß er die Lustbarkeiten gerne gerade an den Tagen ausführen lasse, an denen man keine knechtliche Arbeit verrichten und Gott dienen solle. Und just nach dem Oster- und Pfingstfest, an denen die Kirche in größerer geistlicher Freude und lieblicheren Jubelgesängen geschwelgt, und nachdem das Volk mit Heiligenbildern seine Umzüge um die Äcker veranstaltet und fromme Lieder dazu gesungen, fingen auch die Anhänger des Bacchus an, den Tanz um die Buche aufzuführen, so daß alles Gute, das der hl. Geist durch seine Ankunft in ihren Herzen geschaffen hätte, bevor es Wurzeln geschlagen, durch solch bacchisches nichtiges Treiben wieder daraus verbannt würde.

Die 3. Frage, deren Beantwortung den Hauptbestandteil des Traktates ausmacht, betraf die Schmausereien bei den Zusammenkünften der Kalandsbruderschaft und sonstigen festlichen Gelegenheiten. Damit wir den scharfen Ton verstehen, den Verf. gegen die Auswüchse des Kalands anschlägt, muß ich einige Worte über seine Entstehung und Entwicklung voraus-

schicken.[1]) Die Brüderschaften überhaupt sind eine Eigentümlichkeit des sächsischen Volksstammes, von diesem aber auch durch Kolonien über die Grenzen des Landes hinaus bis nach Flandern, Schleswig, Holstein, Lauenburg, Mecklenburg und Pommern getragen. Wenn ihr Hauptzweck auch religiöser Natur war, Gottes- und christliche Nächstenliebe, so haben sie mit der Frömmigkeit doch auch Frohsinn, zuerst in durchaus geziemenden Grenzen, vereint. Unter den zahlreichen münsterischen Bruderschaften, von denen noch eine ganze Anzahl fortbesteht, sind die ältesten und ehrwürdigsten die beiden Kalande, deren einem unser Autor angehört hat, der sogenannte große und kleine Kaland. Der große, 1300 gegründete, nahm ursprünglich nur Domkapitulare als Mitglieder auf, später aber auch Ritter und angesehene Bürger der Stadt. Der kleine war eine Gründung der Domvikare aus dem Anfang des XIV. Jahrh. Nach seiner Erneuerung im Jahre 1440 konnten auch münsterische Bürger Mitglieder werden. Einmal im Jahr versammelten sich diese beiden Bruderschaften zu einer Gedächtnisfeier für die abgestorbenen und einer Bittfeier für die lebenden Brüder bei einem feierlichen Hochamte. Bei dem großen Kaland fiel dieses Jahresfest mit dem Herbstende zusammen. An die kirchliche Feier schloß sich eine weltliche: ein gemeinsames Festmahl. Über den Beginn des Mahles, die Anzahl der Speisengänge und das Zeremoniell gab es genaue Vorschriften. Die Stiftungsurkunde des großen Kalands bestimmte z. B., daß es nur vier Gänge geben dürfte, dazu für die ganze Gesellschaft eine Tonne Bier und für jeden einzelnen bei Tisch ein Mengel Wein und nachher event. noch ein sextarium Wein. Beim kleinen Kaland gab es ursprünglich auch vier Gerichte, es sei denn, daß 'jemand den Gästen noch einiges Wildpret verehrt habe'. Die erneute Ordnung von 1440 bestimmte: 'Es soll zuerst Potthast, dann Senffleisch und endlich Gebrat und schließlich Butter und Käse, Äpfel und Nüsse vorgesetzt werden. Dazu bekommt jeder Bruder eine Kanne Weins und soviel Koites als er mag'. Die letzte Bestimmung war schon etwas bedenklich. Übrigens war der Koit (ein münsterisches Lokalgetränk) ein ziemlich dünnes Bier. Die Bereitung des gemeinsamen Mahles war Aufgabe des 'Hausherrn', der sein eigenes Haus zur Verfügung stellte oder für ein anderes passendes Lokal zu sorgen hatte. Das Amt des Hausherrn wechselte jährlich und ging in der Regel von den älteren auf die jüngeren Mitglieder über. Die Übertragung geschah am Schlusse des Mahles in feierlicher Weise. Der Hausherr und seine beiden Gehilfen für die Herrichtung des Mahles, die sogenannten Scheffer, proklamierten, mit einem Rosmarinkranze auf dem Haupte und einem Glase Wein oder einem Humpen Bier in der Hand, den neuen Hausherrn und die neuen Scheffer, setzten ihnen die Kränze auf und reichten die Gefäße zum Trinken dar.

Diese Festmahlzeiten nun müssen sehr oft in Schwelgereien ausgeartet sein, so daß bissige Zungen für das Feiern reicher Feste geradezu das Wort

[1]) Vgl. Hüsing, Die alten Bruderschaften in der Stadt Münster. In Zeitschrift für vaterländische Geschichte und Altertumskunde . . . Westfalens. LXI 95 ff. Münster 1903

'kalendern' prägten. Auch scheinen an die Stelle des Vorlesens belehrender und erbauender Stücke zur Würzung des Mahles nicht selten Belustigungen zweifelhafter Natur getreten zu sein, so daß sich manche Kalande veranlaßt sahen, in ihre Statuten ausdrücklich diesbezügliche Verbote aufzunehmen. So heißt es z. B. in den Bestimmungen von Werl: *In conviviis Fraternitatis nullatenus debent admitti fistulatores, ioculatores, mimi neque portatrices nebularum*, und in denen von Brakel: *Prohibemus, ne in nostra refectione intersint nebulones, histriones, burdones et garsiones seu aliquis vagantinus.*[1])

Solche Mißstände haben unserem Autor die Feder zu seiner Satire in die Hand gedrückt.

Was endlich noch den deutschen Namen 'Kaland' angeht, so ist er ohne Zweifel von den sogenannten geistlichen 'Kalendae' abzuleiten, Versammlungen der Geistlichen eines kirchlichen Bezirks, welche vorschriftsmäßig am ersten Tag jedes Monats stattfanden. Auch mit diesen Zusammenkünften, bei welchen unter dem Vorsitze des Archipresbyters oder Dechanten kirchliche Angelegenheiten geregelt wurden, war ein gemeinschaftlicher Gottesdienst und ein gemeinsames Mahl verbunden. Dem Archipresbyter unterstanden die Geistlichen des Doms nicht. Sie bildeten deshalb nach dem Muster jener Versammlungen freiwillige Vereinigungen, auf welche sie auch den Namen 'Kalendae' übertrugen.[2])

Unser Verfasser geht bei seinen Darlegungen von der ursprünglichen Bedeutung des Wortes 'Kalendae' aus. Er führt es auf das Alte Testament zurück. Bei den Hebräern sei der erste Tag eines jeden Monats ein Festtag gewesen: die sogenannten Neomeniae bezw. Novalunia oder Kalendae. Von den Hebräern hätten die Heiden diese Feier übernommen. Was bei den Alten aber jeden Monat Brauch gewesen, täten sie zu ihrem Andenken einmal im Jahre. Am 1. September wäre mit den Kalenden das feierliche *festum tubarum* zusammengefallen, und da um diese Zeit in jenem warmen Lande der Verheißung gerade die Wein- und Fruchternte eingebracht wäre, hätte man nach Nikolaus von Lyra auch ein Erntedanklied gesungen. Bei ihnen zu Lande falle der Abschluß der Ernte in den Anfang des Monats Oktober, und deshalb feierten sie alsdann ihre 'Kalendae' mit einem gemeinsamen Schmause. Auf die eigentliche Bedeutung der Kalandsbruderschaft geht Verf. gar nicht ein. Nach seinen Ausführungen sollte man glauben, daß ihr Jahresfest in erster Linie ein Erntedankfest gewesen wäre. Die Gastereien bei solchen und ähnlichen festlichen Gelegenheiten kann er nicht umhin (*salva pace dictum sit*) mit den Opferfesten des Bacchus zu vergleichen. Seine mit zahlreichen Zitaten belegten Gründe lauten in Kürze: Bacchus war nach der törichten Lehre der Heiden der Gott

[1]) Vgl. Bieling, Kalandsbruderschaften, insbesondere diejenigen, welche in der alten Diözese Paderborn teils bestanden haben, teils noch bestehen. In Zeitschrift für vaterländische Geschichte und Altertumskunde ... Westfalens. XXX 175 ff. S. besond. S. 178 f. Anm. Münster 1872.

[2]) Hüsing a. a. O. S. 97.

des Weins und überhaupt der Becher. An seinen Festen berauschten sich seine Verehrer in Wein und erweckten durch Worte und Körperbewegungen vor lauter Begeisterung den Eindruck der Raserei. Bacchus selbst aber wurde mit einem Kranze von Weinlaub und einem Horne abgebildet, um anzuzeigen, daß ein Weintrinker streitsüchtig sei. Die folgenden kulturgeschichtlich bemerkenswerten Sätze werfen ein schlechtes Licht auf die münsterischen Verhältnisse. *Quemadmodum*, das ist der Kernpunkt, *ergo haec et his similia in festo et sacrificio fiebant Bachi, sic et nos cottidie in nostris conviviis et comissationibus studiose inebriamur atque dissoluto risu, rustico cachinno, ingenti clamore, insolenti palaestricoque corporis motu, incomposito sermone, inepta petulantia, flagitiosa et obscoena iocatione, turpi irrisione, vana, stulta et puerili laetitia, iracunda superbaque contentione et quandoque rixa, pugna homicidioque tamquam mente insanos et furiosos nos esse demonstramus.* Wie aber Bacchus, heißt es weiter, als Patron der Gelage mit einem Weinlaubzweige abgemalt wurde, so entspricht dem bei unseren Schmausereien der Brauch, daß die jeweiligen *dispensatores et gubernatores* der Mahlzeit — damit sind die oben erwähnten Hausherren und Scheffer des Kalands gemeint — auch solche Kränze auf dem Haupte tragen und ihren für das folgende Jahr erkorenen Nachfolgern das Amt in der Weise übergeben, daß sie ihnen Gefäße voll Wein darreichen und die Kränze von ihrem Haupte nehmen und ihnen aufsetzen. Mögen deshalb auch die Kirchweih-, Kalands-, Hochzeits- und Sühnfeste zu guten Zwecken gegründet sein, so haben doch die Mahlzeiten, welche an sie angeschlossen wurden, so viel von dem Bacchusdienst übernommen, daß zu befürchten ist, sie möchten für Bacchus einträglicher sein als für Christus. — Es folgt nun in dem Traktate ein langer Exkurs *de conviviis in genere*. An der Hand von Zitaten aus der Bibel, aus Cicero, Seneca, Terenz, Horaz, Ovid, aus den Klementinen, Nikolaus von Lyra, Gregor, Cyrill u. a. wird die Gefährlichkeit der Gastereien und das Verwerfliche und Verderbliche der Trunksucht weitläufig dargelegt. Verf. zeigt sich hier in der klassischen Literatur und Mythologie sehr bewandert und beweist dadurch, daß er von dem Humanismus schon beeinflußt ist, so feindselig er sich auch dem heidnischen Altertum gegenüberstellt. Das Berliner Handschriftenverzeichnis nennt ihn einen Semihumanisten.

Zum Schluß kommt er noch auf die Fastnachtsfeier zu sprechen, in der er natürlich auch eine Nachwirkung des Bacchusdienstes und den höchsten Triumph des Gottes sieht. Der Karneval ist in der Tat wohl aus den römischen Bacchanalien hervorgegangen, und in Münster speziell muß er in früherer Zeit in so toller Weise gefeiert sein, daß ein ernster Mann und Seelenhirt sich mit Recht darüber entsetzen konnte. Wenn wir auch aus der Zeit unseres Traktates keinen ausführlichen Bericht über das Treiben besitzen, so dürfen wir doch annehmen, daß die Schilderungen des Münsterischen Domschulrektors Hermann Kerssenbrock (seit 1550), welche dann wieder die Grundlage für die etwas spätere und eingehendere Beschreibung des Domkantors Melchior Röchell († 1606) bilden, im wesentlichen auch auf das XV. Jahrh. zugetroffen haben. 'Es ward allhier', so beginnt Röchells Bericht (die niederdeutsche Fassung ins

Hochdeutsche übertragen)[1]), 'die Fastnacht mit solcher Lustbarkeit und Geckerei jährlich gehalten, daß es kaum zu sagen ist. Denn jeder tat diese Zeit über, was ihn gelüstete und beliebte, ungestraft, und ward solches alles der Fastnacht zugeschrieben. Es verkleideten und vermummten sich Knechte und Mägde und andere Ungenannte: so fielen sie bei guten Leuten ein, soffen und fraßen mit ihnen unerkannt, und solches geschah sowohl des Tages als des Nachts. Sie hatten vor sich Pfeifen, Trommeln, Harfen, Lauten, Violen und Fiedeln und anderlei Gespiel, tanzten und sprangen und stellten sich nicht anders an als wilde Biester und unsinnige Leute. Die Frauen zogen der Männer und die Männer der Frauen Kleidung an, damit sie nicht erkannt wurden; des Nachts trugen sie Kerzen (*tortisen*) in den Händen oder ließen sich auch wohl Leuchten vortragen. Etliche kleideten sich aus als Türken, Heiden und Polen, etliche als Teufel und böse Geister. Wer solches am wunderlichsten und seltsamsten machen konnte, der war der beste Mann; freilich geschah unter solchem Handel auch oft große Buberei. In allen Häusern, wo sie hinkamen, nötigten sie die Leute zu spielen und hielten ihnen eine Mummenschanz oder zwei . . . Wohin sie kamen, da traktierte sie der Hauswirt ehrlich mit Wein und Bier, wie sich's traf, und meinte oft, es wären gute Leute, wenn es auch Schaffanten waren, an denen nicht viel gelegen. . . . Etliche soffen durch die Larven, etliche hatten zinnerne Röhren am Halse hängen, durch welche sie sogen; und wenn sie aufhörten zu saugen, ließen sie das, was in der Röhre blieb, wieder in die Kannen oder Becher laufen, so daß es jeden anekeln konnte, der nach ihnen daraus trinken mußte: aber dies ward alles der Fastnacht zugeschrieben.' Kerssenbrock fügt seiner Schilderung noch die charakteristischen Worte bei: 'Diese Rauhigkeit der Sitten wurde von keinem unter ihnen, da sie alle Westfälinger waren und alle diese Torheit mitmachten, bemerket, sondern durch die für seine Landsleute wenig schmeichelhafte vaterländische Gewohnheit gerechtfertigt.'

Unser Verfasser erzählt eine Geschichte von einem närrischen Menschen, den er vor einigen Jahren gekannt habe. Der wäre sonst bei allen Festlichkeiten und gemeinsamen Lustbarkeiten munter und vergnügt gewesen, zu Fastnacht aber melancholisch und traurig. Und weshalb? Weil nun die vierzigtägige Fastenzeit bevorstände. Noch viel närrischer als dieser Narr seien in seinen Augen diejenigen, welche Fastnacht so außer Rand und Band brächte, daß sie an das lange, traurige Ende nicht dächten, welche die kurze Freude im Gefolge hatte. Er wäre überzeugt, daß an den drei Fastnachtstagen mehr Schlechtes getan würde als in den ganzen vierzig Fasttagen Gutes. Die Ausgelassenheit des Karnevals wirke derartig auf die Herzen ein, daß sie am Schluß der Fasten noch nicht wieder ganz davon frei wären. *O Bacche, Bacche nequam* ruft er zornig dem Gotte zu, *quoniam olim dominus maledicta tua festa et sacrificia tibi abstulit, ideo et tu quasi reddere volens sibi vices, omnia*

[1]) Ausgabe von Röchell in: Geschichtsquellen des Bistums Münster. III. Münster 1856. Übertragung unserer Stelle nach: Bahlmann, Münsterische Fastnachtsbelustigungen. In: Zeitschrift für Kulturgeschichte. Neue (4.) Folge. I 220 ff. Berlin 1894.

dominica festa omniaque sacra poenitentiarum, ieiuniorum, orationum, devotionum et indulgentiarum tempora per crapulosa ebriosaque convivia tua, per continuas tuas comissationes tuas prophanasti tuoque adeo infecisti veneno, quod festa sunt fere sterilia et infecunda quasi nullum domino proferentia fructum, sed tibi blasphemias, convivia, rixas, homicidia, adulteria et universa peccata proferunt copiose!

Mit einem warmen Appell an den *frater carissimus* und alle Freunde Gottes, die eitlen Freuden und Genüsse, bei denen Bacchus, Ceres und Venus die Herrschaft führten, zu fliehen und die Gastmähler zu lieben und zu loben, *ubi patronus et hospes est Christus, hospita Caritas, socia Pictas, ministra Largitas,* schließt die Schrift.

In derselben Berliner Handschrift, an fünfter Stelle, ist auch noch ein etwas älterer münsterischer Traktat von ganz anderer Art enthalten. Der Besitzer des Codex hat am Schlusse des Werkes den Vermerk gemacht: *M°CCCCXLVI° Monasterii editum est hoc opusculum.* Über den Verfasser findet sich nicht die geringste direkte Angabe; ich möchte aber annehmen, daß er den münsterischen Fraterherrn angehört hat. Ich glaube Wahrscheinlichkeitsgründe dafür beibringen zu können, daß der erst vor etwa zwanzig Jahren für die niederdeutsche Literaturgeschichte entdeckte, nun aber einen Ehrenplatz in derselben einnehmende Schriftsteller, der die größte Zierde des Bruderhauses zu Münster gewesen ist, Johannes Veghe, den Traktat gelesen und Anregungen aus ihm erhalten hat, und es liegt, meine ich, die Vermutung nahe, daß er eben im Fraterhause, in das er 1451 eintrat, das Werk seines Mitbruders kennen gelernt hat. Auch die Tendenz der Schrift paßt ganz zu den volkstümlichen Bestrebungen der Fraterherren. Sie ist betitelt: 'Parabola de rege et tyranno.' Verfasser will in kurzen Zügen die wichtigsten Ereignisse des alten und neuen Testaments vor Augen führen, von Luzifers Sturz und den ersten Menschen bis zur Himmelfahrt Christi, mit dem jüngsten Gerichte als Abschluß. Wie aber in der Literatur — um nur das bedeutsamste Beispiel zu nennen — der Dichter des Heliand seinen Christus zu einem deutschen Volkskönig macht und allen Personen der heiligen Geschichte heimatliches Gewand anzieht; wie er die Landesgebräuche und staatlichen Einrichtungen seiner Zeit auf die jüdischen Verhältnisse überträgt; wie in der Kunst die zeitgenössischen Maler die biblischen Vorgänge gern in der Lokalfarbe ihres Landes und ihrer Zeit darstellen, so schlägt unser Autor auch, um die Erzählungen seinen Lesern möglichst anschaulich und verständlich zu machen, das Verfahren ein, daß er Himmel und Hölle auf die Erde verlegt, als ein mächtiges Königreich und einen scheußlichen Abgrund, daß er Gott Vater zum König des Reiches und den Teufel zu einem bösen Tyrannen und Beherrscher des Abgrunds macht. Gott Vater ist der *rex*, Satan der *tyrannus* des Titels. Der Verfasser berichtet selbst am Schlusse des Werkes, was er mit seiner Parabel gewollt hat: *Et hic finit haec mea parabola, per quam celestem gerarchiam (hierarchiam) terrestri quantum potui similare volui et ostendere etiam, quod a creatione mundi usque ad dominicam incarnationem ipse deus plurimos humanos actus non dico omnino per*

se ipsum exercuit, sed per se ipsum exercere se finxit seu simulavit, immo et nonnumquam in humana specie seu figura, non dico, apparuit sed ut hominibus videretur quam eis apparere voluit. Wenn die heilige Schrift, um die Werke des Herrn dem menschlichen Verständnis näherzubringen, Gott Vater gelegentlich in menschlicher Gestalt auftreten und als Mensch zu den Menschen sprechen läßt, so geht Verfasser über diesen Anthropomorphismus noch einen Schritt hinaus, indem er nicht nur Gott Vater, sondern auch Gott Sohn, bei dem uns infolge seiner Menschwerdung der Vergleich ja am geläufigsten ist, und den heiligen Geist zu Menschen seiner Zeit in einer ganz bestimmten, ihrer Würde entsprechenden Stellung macht. Den Traktat eröffnet eine Beschreibung von Himmel, Erde und Hölle nach der übertragenen Vorstellung:

Oben im Orient hoch über allen Bergen liegt ein Königreich von gewaltiger, wunderbarer Größe und unvergleichlicher Kraft, von unzähligen Legionen der stärksten Soldaten beschützt und von einer uneinnehmbaren Mauer umgeben, dazu reich, friedlich und still, voll ewiger Freude. Tod und Schmerz haben keinen Anteil an ihm. Sein Name ist *regnum omnium saeculorum.* Der König dieses Reiches ist der Mächtigste, Größte, Beste und Schönste; sein Name: *rex regum.* Er hat einen geliebten, eingeborenen Sohn, weise und schön vor den Söhnen der Menschen, und einen lieben und treuen Gefährten, den *princeps regni.* Unter seinem Szepter stehen berühmte Fürsten, Herzöge, Grafen, Barone und Ritter, dazu Legionen von Soldaten und zahllose unterworfene Bewohner. Außerhalb der Grenzen seines Reiches besitzt der König einen *hortus delieiarum* . . . In der Mitte steht ein Baum des Lebens, daneben aber auch ein Baum des Todes. Unter dem *hortus deliciarum* liegt ein großes und schönes Tal, das von vielen Flüssen durchströmt und rings vom Meere umgeben ist. Das ist dazu bestimmt, alle Arten von lebenden Wesen zu ernähren und zu erhalten. Unter dem Tale endlich hat der König verborgene dunkle Höhlen voll Feuer und Schwefel und Strafen aller Art. Die dienen als Gefängnisse. Zur Bewachung und Bestrafung der Schuldigen sind die nötigen Folterknechte und Peiniger zur Hand.

Nach dieser einleitenden Beschreibung beginnt der Verfasser die Erzählung und berichtet im Anschluß an die Bibel von der Empörung eines *princeps militiae* (Luzifer) und seiner Bestrafung (aus ihm wird der böse Tyrann des Werkes), von der Anstellung eines *hortularius* (Adam) in dem *hortus delieiarum* von seinem und seiner Frau Ungehorsam und ihrer Vertreibung aus dem *hortus* zurück ins *vallis animalium,* woher sie genommen; vom Geschick ihrer Söhne (Kain und Abel); von der zunehmenden Schlechtigkeit der Menschen und ihrer Vernichtung durch eine Wasserflut, der nur ein treuer Diener (Noë) mit seiner Familie *in navi quadam grandi ingeniose fabricata* entgeht; von dem neuen Übermute seiner Nachkommen, ihrem Turmbau und ihrer Strafe; von der Auswahl eines frommen Mannes, des *pater multorum* (Abraham).

Diese Ereignisse werden ziemlich kurz erzählt, nur an dem Vertrage über die Beschneidung, den der König mit dem *pater multorum* abschließt, scheint Verfasser besonderes Interesse gehabt zu haben, deshalb behandelt er ihn mit

größerer Ausführlichkeit, also beginnend: *Statuit et pactum inter se et illum eiusque semen foedere sempiterno, ut tam ipse quam semen eius masculini sexus particulam quandam proprii corporis, videlicet de membro pudoris pelliculam quam praeputium dicimus, quae minus quam alia pars aliqua corpori necessaria et quodammodo superflua videbatur, tamquam censum pro ipso corpore regi persolveret in signum, quod servi suorum corporum non domini sed coloni sunt potius censendi etc.* Die folgenden Berichte von der wiederum zunehmenden Schlechtigkeit der Menschen und der Vernichtung der Stätten des Frevels (Sodoma und Gomorrha) durch Feuer und Schwefel *patre multorum haud procul astante et aspiciente*; von der Prüfung des *pater multorum* durch das Opfer seines einzigen Sohnes (Isaak); von dessen dem König besonders lieben und teuren Sohne (Jakob) und seinen zwölf Sprößlingen; von der Auswanderung des Geschlechts und der wunderbaren Rückführung unter der Leitung eines berühmten *villicus* (Moses), dem der König auf einem Berge in langer Verhandlung seinen Willen kund tut und *duas tabulas lapideas certas leges ac mandata continentes manu regis propria scriptas* überreicht, halten sich ziemlich eng an die Bibel. Nur einen kleinen hübschen und für die volkstümliche Darstellungsweise des Autors charakteristischen Zug möchte ich hervorheben. Wo er von dem Götzendienste des Volkes in der Wüste spricht, vergleicht er das Anbeten der hölzernen und steinernen Bilder von Tieren und Menschen mit der Sitte der kleinen Mädchen, *quae pupas suo modo fabricant, vestiunt et ornant*, oder mit dem bekannten Brauche der Silvesternacht: *ut pridie Kalendas ianuarii in plerisque fit regionibus, hominum animantiumque simulacra ex pasta confingunt ad ignemque decoquunt*, oder endlich mit dem Bleifigurenspiele unserer Kinder *ad instar etiam huiuscemodi simulacrorum quae opere fusorio de stanno aut plumbo ad usus infantium in eis ludentium fiunt.* Die Geschichte Josuas (*alter villicus*), der Richter und der Könige (*subreguli*) wird mit ein paar Sätzen abgetan. Die Schilderung des zunehmenden Elends des Volkes und seines Verlangens nach einem Erlöser bildet den Übergang zu dem Befreiungswerke des Neuen Testaments, in dem sich erfüllt habe, was im Alten figürlich vorgebildet sei, wie es in der Rekapitulation am Schlusse des Werkes heißt (*Huiusmodi ergo fictio seu simulatio veteris testamenti transivit in veritatem novi testamenti*). Das Erlösungswerk aber, zu dem die alttestamentlichen Erzählungen nur kurz hingeleitet, bildet das eigentliche Thema des Traktates und wird deshalb mit behaglicher Breite, inniger Teilnahme und wohltuender Wärme erzählt. Den einzelnen Akten gehen naive Verhandlungen des Königs mit seinem Sohne und dem *princeps regni* voraus, in denen die Beschlüsse gefaßt werden. Im Mittelpunkte des Ganzen aber steht, mit lieblichem mystischen Glanze umgeben, die Braut des Königs und Mutter des Sohnes.

Durch die wiederholten inständigen Bitten einiger weiser und frommer Männer, einen Erlöser zu senden, bewogen, beruft der König seinen Sohn und den *princeps regni* zu einer Beratung. Er trägt vor, was er alles schon für seine Diener getan habe, um nur Undank dafür zu ernten, und stellt zur Beratung, was nun zu tun. Darauf ergreift der Sohn das Wort, jedoch nicht,

ohne vorher die Höflichkeitsfrage an den *princeps* gerichtet zu haben, ob er nicht zuerst zu antworten gedächte. Da der *princeps* ehrfurchtsvoll verneint, plädiert der Sohn für Erbarmen mit dem Volke und Erfüllung seiner Bitte um einen Erlöser. Vom König zur Äußerung aufgefordert, stimmt der *princeps* dem Sohne bei und schlägt diesen als Erlöser vor. Der König selbst wäre schon so oft ins Tal hinabgestiegen und hätte schon so viel für seine Diener getan, daß es sich für ihn nicht schickte, sich nochmals in Person mit ihnen zu befassen. Der Sohn ist auf Geheiß des Vaters gern erbötig, das Amt zu übernehmen, fragt aber an, auf welche Weise vorgegangen werden sollte, ob mit Schrecken, Strenge und Gerechtigkeit oder mit Sanftmut, Milde und Barmherzigkeit. Der König bittet unter Beistimmung des *princeps* den Sohn, selbst einen Vorschlag zu machen, und dieser spricht angelegentlichst für das Verfahren der Milde. Die *generatio rustica, silvatica, rudis, barbara, fera, superba duraeque cervicis* des Tales sei durch die vielen Strafen und Geißelungen des Königs nur noch roher geworden. *Quemadmodum enim bruta ipsa animalia non minus terroribus et verberibus, sed mansuetudine, placabilitate, lenitate, applausibus et blanditiis mansuescunt et domesticantur, ita et servi isti per mansuetudinem, familiaritatem, clementiam, benivolentiam, salubria monita, liberalitatem, gratiam et misericordiam potius quam per austeritatem, terrorem et rigorem iustitiae in tuum allicientur amorem.* Diese Worte finden Beifall, und der Sohn bittet weiter, ihn nicht in königlichem Glanze, sondern in Einfachheit und höchster Demut zu den Dienern gehen zu lassen und ihm eine aus ihrem Geschlechte zur Mutter zu geben. Er legt dar, daß er auch den Tod erleiden müßte, und setzt auseinander, wie er sich alles denkt, seine Geburt von einer reinen, unbefleckten Magd usw. Der Vater ist hocherfreut über den Vorschlag des Sohnes, überträgt ihm jegliche Vollmacht und verspricht ihm, sobald er in das Tal hinabgestiegen sei und das Tabernakel der Mutter und seiner, des Königs, Braut betreten habe, ihn zum wahren König der Diener zu machen. Jetzt ergreift auch der *princeps* das Wort und rät dem König, seinen geliebten einzigen Sohn nicht ohne stattliche Begleitung gehen zu lassen. Er selbst bietet sich als Gefährten an. Der König erklärt sich bereit, zahlreiche Herzöge, Grafen, Barone und Ritter — das Gefolge zieht immer in dieser Rangordnung auf — mitzusenden und vor allem auch den *princeps*; *neque enim unquam in mentem mihi venit, ut sine tuo proficisceretur filius meus commeatu.* Der Sohn versichert, daß er zwar wohl keine Nachstellungen von Räubern zu befürchten haben würde, daß ihm aber gleichwohl die Begleitung willkommen wäre und er sich besonders freute, daß der *princeps* mitzugehen bereit sei. Dieser bemerkt, daß die Freude ganz auf seiner Seite wäre (*omne gaudium est mihi*). Nach rührendem Abschiede vom Vater — sie umarmen und küssen sich und der Vater gibt seinen Segen — macht sich gegen Abend der Sohn mit seinem Gefolge auf ins Tal zu der reinen Jungfrau, die er sich zur Mutter auserkoren. *Hanc autem virginem, quamquam servilis existeret conditionis, ob ipsius tamen insignem formositatem, excellentem speciositatem et nimiam pulchritudinem, singularem castitatem, pudicitiam, puritatem et munditiem perfectissimam,*

columbinam simplicitatem et innocentiam, omnium virtutum plenitudinem et praesertim immensum in regem amorem eius rex ipse iam dudum concupierat atque etiam ipsamet inscia in sponsam secrete sibi elegerat congruo tempore traducturus eam et coronaturus in reginam. Als der Sohn vor der Schwelle des Kämmerleins (*tabernaculum*) der Jungfrau angekommen, schickte er einen *ex potioribus de societate* als Boten ab, daß er ihr verkünde, was bevorstehe. Sie nimmt die frohe Botschaft mit den biblischen Worten entgegen. Als der Sohn die Kunde gehört, *solo principe regni se comitante et introducente virginis tabernaculum secretissime honestissimeque ingressus est.* Das Tabernakel aber hatte der König *pro sua suique filii et principis regni cum virgine cohabitatione ... ingeniosissima architectoria arte* herrichten lassen. Es wird uns in seinem Bau, mit allen Inventarstücken, die ein Jungfernstübchen des XV. Jahrh. nur aufweisen mochte, und mit einer fast erdrückenden Fülle von Kostbarkeiten vor Augen gezaubert. Die Beschreibung ist wegen der Beziehungen Veghes zu ihr, von der wir unten hören werden, besonders bemerkenswert: *Erant . . . ipsius tabernaculi omnes parietes et testudines ex auro primo et purissimo, intrinsecus topaziis, carbunculis, saphiris, smaragdis et similibus pretiosissimis exornata lapidibus; fundamenta parietum de iaspide. Columnae omnes de onychino, innumeris subtilissimis decoratae sculpturis seu figuris. Pavimentum eburneum pretiosis virentibus stratum tapetis. Trabes, tigna, laquearia de argento purgato septuplum. Tectum totum optimo de electro. Atrium vero de lignis setim, agnis castis(?), cedris, cypressis, ebenis, alois, therebintis et thymis aliisque nobilissimis odoriferis, inputrescibilibus et incorruptibilibus lignis subtilissime aedificatum. Immo quoque et electro, lapidibus pretiosis et delectabilissimis picturis ornatum atque pavimentum eius de Calchedonio totum. Ostium tabernaculi diamantinum, saphiris, iaspidibus et margaritis auroque adornatum. Ostium vero atrii de smaragdis, fenestrae de crystallo, iride et beryllo. Thalamus totus de saphiro, sed ipsius pavimentum de smaragdis, tapeto stratum sericeo floribus variis et coloribus figurato. Lectulus totus deliciosus. Sponda enim de topazio tota, diamantibus, smaragdis, iaspidibus et margaritis atque auro decorata. Pluteus et pulvinar ex purpura prima et optima plumisque de Phoenice. Linteamina de optima bisso, lodices et universa stramenta de diversis diversorumque colorum pretiosissimis materiis contexta pulcherrima. Scabellum ante lectulum de corallo, purpura stratum. Mensa de sardio, iaspide, rubeo, corneolo et corallo. Mappae et mantilia de bisso. Vasa escaria de chrysoleto et chrysolito. Vasa vero potatoria de carbunculo, rubino et balasco. Reliqua autem utensilia de lapidibus aliis erant pretiosis. Sedes et sedilia de hyacintho, granato et amethysto, stragulis circumdata deauratis. . . .* — Die Jungfrau aber nahm den bei ihr eingekehrten schönen Sohn mit wonnigem Verlangen auf, umfing ihn mit ausgebreiteten Armen und mit ihrem ganzen reinsten Körper, küßte ihn und sprach in begeisterten Worten des Hohenliedes: *Osculeris me, dilecte mi fili, osculo oris tui, introducam te in cubiculum meum, ibi cubabis post meridiem, ibi dabo tibi ubera mea, exultabimus et delectabimus in te, leva tua sub capite meo et dextera tua amplexabitur me, . . . dilectus filius meus mihi inter ubera mea commorabitur. Botrus Cypri dilectus filius meis*

in vineis Engaddi. Ecce tu pulcher es, dilecte fili mi, et decorus, guttur tuum dulce et totus desiderabilis es. lectulus noster floridus . . . und so noch lange weiter in den glühenden Phrasen der biblischen Dichtung. Der Sohn erwidert ebenso entzückt: *Quam pulchra es mater mea virgo, quam pulchra es, vox tua dulcis et facies tua decora, sicut lilium inter spinas, sic tu mater mea inter filias.* . . . *Pulchriora sunt ubera tua vino et odor ungentorum tuorum super omnia aromata* usw. usw. Als nun die Jungfrau den Sohn einige Tage bei sich im Stübchen gepflegt und genährt hatte und ihr *curator* (Joseph) bemerkte, daß sie jemanden dort verborgen hielt, kam ihm die Sache verdächtig vor. Aber da griff der König ein und klärte ihn durch einen Boten über alles auf. Die weiteren Schicksale des Sohnes, sein Heranwachsen, seine Lehren, seine Wundertaten, seine Verfolgung, sein Tod, das Einschreiten des Vaters (der, als er den Sohn sterben sieht, mit einem Heere hinabsteigt, in die Höhlen des Tyrannen, in die auch der tote Sohn eingegangen, vordringt und alle seine dort eingekerkerten Diener befreit), die Auferstehung des Sohnes, sein weiteres vierzigtägiges Verweilen im Tale und seine Rückkehr in das Reich des Vaters werden wieder mit wenigen Worten kurz erzählt. Von dem Könige, dem *princeps regni* und dem ganzen königlichen Hofe mit großen Ehren empfangen, muß sich der Heimgekehrte zur Rechten des Vaters setzen und alles erzählen, was er erlebt. Er schließt mit dem Wunsche, daß die Saat, die der Vater und er gesät, nun auch weiter grünen und blühen möchte. Das zu bewerkstelligen, sei Sache des *princeps*, der mit der Süßigkeit seiner Sprache alle Freigelassenen zur Liebe entflammen könnte. Der König wendet sich dem *princeps* zu, bemerkt, daß er und der Sohn sich im Tale schon genug abgemüht hätten, und daß es nun an ihm wäre, das Seinige zu tun. Der *princeps* ist gerne bereit und löst seine Aufgabe aufs beste. Inzwischen gedenkt der Sohn — ihm kommen immer die guten Einfälle, und der Vater ist, wenn er auch die endgültige Entscheidung trifft, faktisch doch mehr passiv als aktiv — seiner Mutter und des Königs Braut und schlägt vor, sie aus dem Tale fort in ihr Reich zu nehmen. Der Vater willigt gerne ein. In einem ganz neuen kostbaren Kleide und in glänzendem Aufzuge, an dem sich wieder die üblichen Herzöge, Grafen, Barone und Ritter beteiligen, unter Beisein des Sohnes und des *princeps* wird sie in den Königspalast eingeholt. Ihr kostbares *tabernaculum* aber führt sie mit sich. Wie sie anlangt, fragt der König mit den Worten des Hohenliedes: *Quae est ista, quae progreditur sicut aurora consurgens, pulchra ut luna, electa ut sol, terribilis ut castrorum acies ordinata . . .?* Der Sohn gibt die Antwort und nach ihm auch noch der *princeps*. Darauf schreitet der König ihr ein wenig entgegen, ergreift ihre Rechte, benedeit ihre Ankunft, schließt sie in seine Arme, küßt sie und bricht dann in ein begeistertes Lob der Schönheit seiner Braut aus, dessen Phrasen wiederum zumeist dem Hohenliede entnommen sind: *Quam pulchra es amica mea, quam pulchra es. Vox tua dulcis et facies tua decora. Capilli tui sicut grex caprarum, quae ascenderunt de monte. Comae capitis tui sicut purpura regis iuncta canalibus. Frons tua serenissima et tota facies sine ruga. . . . Pulchra es amica mea, suavis et decora. Quam pulchrae*

sunt mammae tuae, soror mea sponsa: pulchriora sunt ubera tua vino et odor ungentorum tuorum super omnia aromata! Ubera tua sicut botri vineae duo, ubera tua sicut duo hinnuli gemelli capreae. Quam splendida, fulgida, et desiderabilia sunt brachia tua, sponsa! Quam candidae delicataeque manus tuae; umbilicus tuus crater tornatilis nunquam indigens poculis; venter tuus sicut acervus tritici vallatus liliis. Iunctura femurum tuorum sicut monilia quae fabricata sunt manu artificis. Crura tua quasi columnae de electro fundatae super bases argenteas u. s. f.

Nachdem der *princeps* der Braut zugeredet, wagt auch sie, sich ihrem königlichen Bräutigam zuzuwenden und ihn anzusprechen: Wie der Hirsch nach der Wasserquelle, habe sie sich nach ihm gesehnt. *Ecce tu pulcher es, dilecte mi sponse, et decorus, lectulus noster floridus, veni dilecte mi sponse, egrediamur in agrum, mane surgamus ad vineas, videamus si floruit* usw. Darauf setzt der König ihr eine kostbare Krone auf, und sie muß zu seiner Rechten neben dem Sohne Platz nehmen. Der ganze Hofstaat aber kommt herbei, beugt vor dem König das Knie, jubelt und singt: *Regina nostra laetare* usw. Die Königin dankt für die Ehrenbezeugungen, preist sich glücklich und geht dann auch zu einem glänzenden Lobe der Schönheit ihres Bräutigams über, das dem seinen an Phrasenreichtum keineswegs nachsteht. — Darauf wird dieses Thema verlassen und noch der weiteren Entwicklung der Dinge im Tale gedacht. Von den Freigelassenen waren im Laufe der Zeit immer mehr zur Sache des Tyrannen zurückgekehrt, *sicut canis ad vomitum*. Da hielt dieser seine Stunde für gekommen. Er schickte einen seiner Söhne, den ihm eine verworfene Buhlerin geboren und den er in alle Ränke und Hinterlisten eingeweiht hatte, in das Tal, auf daß er verkünde, der früher gesandte Sohn des Königs sei ein Betrüger gewesen, er wäre der wahre König des Tales. Als der König hierauf viele wankelmütig werden sah, schickte er zwei kluge und brave Männer aus, die das Volk von dem wahren Sachverhalt überzeugten. Den Sohn des Tyrannen und seine Anhänger aber ließ er durch ein großes Heer vernichten. Weil er aber endlich müde war, das wechselvolle Treiben im Tale noch länger mit anzusehen, beschloß er alle seine Freigelassenen daraus fortzunehmen, die Guten zu belohnen und die Bösen zu bestrafen. Er berief also *edicto publico* eine große Gerichtsversammlung mitten im Tale. Seinen Sohn setzte er *una cum plerisque assessoribus* zum Richter ein, und es folgte nun eine Verhandlung *[libertinis] personaliter comparentibus*. Auch der Tyrann und die Seinen werden regelrecht angehört. Die Gerechten dürfen mit neuen Gewändern in das Reich des Königs einziehen. Die Schuldigen aber *tam testibus idoneis convictos, quam etiam sponte confessos* übergeben der Tyrann und seine Genossen dem Kerker zu grausamer Folterung *nulla penitus ipsis evasionis, relaxationis seu liberationis spe remanente*.

Beansprucht der Traktat auch schon an sich als eine zwar gelegentlich etwas überladene, im ganzen aber doch recht glücklich durchgeführte Parabel unser literarisches und als Darstellung der Ereignisse im Spiegelbilde des XV. Jahrh. durch mancherlei charakteristische kleine Züge auch unser kultur-

geschichtliches Interesse, so ist er durch den Umstand noch besonders bedeutsam, daß er auf einen Johannes Veghe eingewirkt haben wird. Wiederholt ist in der Schrift das Bild des Hohenliedes von einem *lectulus floridus* angewendet. Maria ruft in der freudigen Begrüßung des Sohnes, den sie empfangen: *Ecce . . . lectulus noster floridus*, und als sie nachher ihrem königlichen Bräutigam zugeführt wird, abermals: *Ecce . . . lectulus noster floridus*, und sie fügt, wie wir hörten, hinzu: *veni dilecte mi sponse, . . . mane surgamus ad vineas.* Nun hat aber Veghe zum Thema eines seiner niederdeutschen Traktate eben den *lectulus floridus*, das geistige Blumenbett, gewählt. Er handelt da von drei Bettchen. Das erste hat Maria dem Heilande in ihrem jungfräulichen Leibe und in der Krippe bereitet; das zweite hat er den Juden zu verdanken, den Kreuzesstamm; das dritte soll ihm die Seele bereiten, es ist die Liebe im Herzenskämmerchen. Das erste dieser drei Bettchen bei Veghe erinnert als das Bett Mariä schon an sich an das, auf welches Maria bei uns hinweist, das dritte aber durch seine Ausmalung. Wenn Veghe unter dem Bilde eines Altjungfernstübchens seiner Zeit die Stätte, den Stoff, den Blumenschmuck und die Kleinodien dieses 'Bettchens' aufs genaueste ausmalt[1]), um die Beschreibung dann auf das geistige Leben zu übertragen, so kann er sehr wohl durch die Schilderung des Tabernakels Mariä in unserer Schrift dazu veranlaßt sein. Und wie überhaupt Veghe, um sich dem Volke verständlich zu machen, für seine geistlichen Ermahnungen allegorische Bilder aus dem täglichen Leben zu Hilfe nimmt und sie mit allem Zauber der Mystik umkleidet, damit sie recht einwirkten auf die Herzen der Menschen, so übertrug unser Autor Personen und Dinge des Alten und Neuen Testaments in seine Zeit und stattete sie an den Höhepunkten der Darstellung auch reichlich mit dem glänzenden Schmucke der Mystik aus. — Mit den Worten *lectulus noster floridus* ist an der zweiten Stelle unseres Traktates ein anderer Satz des Hohenliedes, der von jenem (I 15) weit entfernt steht (VII 12), eng verbunden: *mane surgamus ad vineas.* Diesen hat aber Veghe wiederum zum Motto einer seiner Schriften gemacht, des mit dem *Lectulus floridus* nah verwandten und in derselben Handschrift[2]) überlieferten *Wyngarden der zele.* Sollte das reiner Zufall sein oder dürfen wir auch daraus auf eine Kenntnis Veghes von unserer Parabel schließen?

[1]) H. Triloff, Die Traktate und Predigten Veghes, untersucht auf Grund des *Lectulus floridus* der Berliner Handschrift, S. 26 ff. Halle a. S. 1904.

[2]) Cod. germ. fol. 549 der Königlichen Bibliothek zu Berlin. L. Schulze in Rostock fand dort die Stücke und berichtete in der Zeitschrift für Kirchengeschichte 1890, S. 599 ff. über sie. Jostes, dem das Verdienst der Entdeckung Veghes gebührt (Johannes Veghe, ein deutscher Prediger des XV. Jahrh. Zum erstenmal herausg. Halle 1883), war der *Lectulus floridus* unbekannt geblieben, vom *Wyngarden* hatte er eine defekte Handschrift des Altertumsvereins zu Münster gekannt, über die er unter Anführung zahlreicher Proben im Historischen Jahrbuche der Görresgesellschaft, 1885, S. 345 ff. gehandelt hat.

DIE ÄLTESTE HYGIENE DER GEISTIGEN ARBEIT: DIE SCHRIFT DES MARSILIUS FICINUS DE VITA SANA SIVE DE CURA VALETUDINIS EORUM, QUI INCUMBUNT STUDIO LITTERARUM (1482)

Von Wilhelm Kahl

(Schluß)

Noch einmal möchte ich, ehe ich zum zweiten Teile meiner Arbeit übergehe, betonen, daß ich zurzeit noch nicht im stande bin, die Fragen nach den Quellen, aus denen Ficinus sein ärztliches Wissen geschöpft hat, sowie nach seiner Abhängigkeit von den medizinischen Autoritäten des Altertums, wie Hippokrates und Galenus, und des Mittelalters, wobei namentlich die arabischen Mediziner wie Avicenna, Rhazes, Mesue u. a. in Betracht kommen[1]), in befriedigender Weise zu lösen. Ich muß mir den Abschluß dieser Untersuchungen für die geplante vollständige Veröffentlichung vorbehalten.

Dort werde ich auch den zahlreichen Rezepten, die Ficinus mitteilt, die nötigen Sacherklärungen hinzufügen. Hierfür steht mir in der gründlichen, mit umfassender Sachkenntnis bearbeiteten 'Geschichte der Pharmacie' von Schelenz (1904) ein ausgezeichnetes Hilfsmittel zu Gebote. Aber obgleich dieses Werk für unser Wissen von den Heilmitteln, die in früheren Zeiten verordnet wurden, eine fast unerschöpfliche Fundgrube ist, so kann ich doch schon jetzt sagen, daß sich unter den Arzneien, die Ficinus verschreibt, manche befinden, über die ich bis jetzt vergeblich Näheres zu erfahren gesucht habe. In den meisten Fällen wird sich aber genügender Aufschluß gewinnen lassen, und so hoffe ich, mit der vollständigen Ausgabe auch einen Beitrag zur Geschichte der Pharmacie liefern zu können.

An den Auszug aus dem Buche des Marsilius Ficinus De vita sana sive de cura valetudinis eorum, qui incumbunt studis litterarum, bei dem ich bemüht war, zugleich den Gedankengang des Verfassers und den Hauptinhalt der Schrift hervortreten zu lassen, schließe ich einige ausgewählte Proben aus der

[1]) Ich möchte hier an das 'Kinderbuch des Batholomaeus Metlinger 1457—1476' erinnern, das 1904 von Unger als ein 'Beitrag zur Geschichte der Kinderheilkunde im Mittelalter' veröffentlicht worden ist; wir finden bei Metlinger fast dieselben Mediziner erwähnt wie bei Ficinus, und Unger nennt seiu medizinisches Wissen 'eine Mischung von galenischem Arabismus, verbrämt mit scholastischer Mystik'; vgl. Wolkan in den 'Mitteilungen der Geschichte für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte' XV 1905 S. 60.

alten und bis jetzt einzigen deutschen Übersetzung des Johann Adelphus Muling in wortgetreuer Wiedergabe nach dem Erstdrucke von 1505, also mit den schrägen Interpunktionsstrichen, den Ungleichheiten in der Schreibung, den Druckfehlern, auf die ich besonders hinweisen werde usw.

Für die Anmerkungen, die sich in der Hauptsache auf die Erklärung einzelner schwerverständlicher Wörter und Ausdrücke beschränken, war ich in der glücklichen Lage, zwei treffliche Hilfsmittel benutzen zu können: einmal ein Buch aus dem Nachlasse von Schmidt, der wie kaum ein zweiter zur Abfassung eines solchen, auf genauester Kenntnis der elsässischen Literatur des XV. und XVI. Jahrh. beruhenden Werkes befähigt war: Historisches Wörterbuch der elsässischen Mundart mit besonderer Berücksichtigung der früh-neuhochdeutschen Periode. Straßburg 1901. Zu den Büchern, die Schmidt für seine Zwecke ausgezogen hat, gehört auch — vgl. S. IX — das 'Buch des Lebens', und zwar benutzte Schmidt dasselbe Exemplar der Colmarer Stadtbibliothek, das auch mir durch das freundliche Entgegenkommen des Herrn Bibliothekars Waltz zur Verfügung stand; ich möchte aber bemerken, daß Schmidt nicht alle sprachlichen Eigentümlichkeiten aufgezeichnet hat, die uns bei Adelphus entgegentreten; immerhin ließ mich Schmidt nur selten im Stich.

Reiche Belehrung und Aufschluß in manchen zweifelhaften Fällen empfing ich sodann aus dem Wörterbuch der elsässischen Mundarten von Martin und Lienhart. Wenn dieses grundlegende Werk sich auch in erster Linie die Aufgabe stellt, 'den Wortschatz der heutigen Volkssprache, . . . wissenschaftlich bearbeitet, zusammenzufassen', so sind doch auch, 'jedoch mit besonderer Bezeichnung, Ausdrücke aus der älteren Literatur aufgenommen worden, welche heute fehlen' (I S. III). Aber auch deshalb konnte ich der willkommenen Beihilfe des Wörterbuchs von Martin und Lienhart nicht entbehren, weil auf viele der Wörter, die uns bei Adelphus vom Standpunkte der hochdeutschen Schriftsprache aus unverständlich erscheinen, von der lebendigen Mundart aus Licht und Verständnis fällt; um Raum zu sparen, bezeichne ich im folgenden das Buch von Schmidt mit S, das Wörterbuch von Martin und Lienhart mit ML; ein zugesetztes † bedeutet, daß das betreffende Wort jetzt abgestorben ist; im anderen Falle lebt es in der heutigen Volkssprache noch fort.

In den wenigen Fällen, in denen ich mich sowohl an Schmidt wie an Martin und Lienhart vergebens um Auskunft wandte, mußte ich mir an anderen Stellen, die jedesmal verzeichnet sind, Rats erholen.

Ich habe die Worterklärungen und Übertragungen ins Hochdeutsche möglichst kurz gefaßt, obgleich ich mitunter gern sprach- und z. T. auch kulturgeschichtliche Erörterungen, zu denen sich mancher Anlaß bot, angeknüpft hätte. Mein Bestreben ging dahin, alles, was dem Verständnisse der deutschen Übersetzung des Adelphus hindernd entgegenstand, aus dem Wege zu räumen; hoffentlich ist mir dies geglückt.

Auf eine sprachliche Eigentümlichkeit, an der man sich vielleicht anfangs stoßen wird, möchte ich hier schon zum voraus hinweisen: Adelphus gebraucht

mit besonderer Vorliebe statt der einfachen Gegenwartsformen das Hilfszeitwort 'sein' mit der Nennform; wie Hans Sachs z. B. (vgl. Heyne, D. Wb. 1895 III 574) sagt: 'Wie weh ist einem mann, der ein schönes, junges weib ist han', sagt Adelphus statt fällt — ist fallen.[1])

Ich teile zunächst die im ersten Teile gereimte Vorrede mit, bei der allerdings der gute Wille mehr Anerkennung verdient als das dichterische Geschick des Adelphus, das überhaupt nicht allzu bedeutend war.

Die vorred (fol. CXXXI[b])

Marsilius Ficinus bin ich gnant,
In der stat Florentz gar wol bekant.
Darzů in allen schůlen hoch geacht
Das schafft das ich so vil gemacht
Habe der bucher on alle zal
Usz kriechischer zung zů latein vber al
Ein priester vnd ein platonischer lerer[2])
Meins lebens vnd alters das ich habe
Hundert iar[3]) vnd noch vil tage
Der wir nit wüssent wol
Als man vns sagt zů dissem mol
Allein ich das von got vnd kunst
Erlanget hab usz hymlischen gunst
Den ich hie vch also wil geben
Das ir auch gesunt vnd lang wol leben
Des seint vngezweifelt gar
Vnd nement disses büchlins war
Es lernet vch den rechten wege
Domit üwer aller got pflege.

Item zů dem ersten vnd gar not ist / disz nachgende buch mit fleisz zů lesen wer da wöl grossen nutz da von entpfahen zů behalten das leben vnd zů meren die gesuntheit / dan das erste theil ist gar hoch vnd subtyl zů verston von der planeten regierung / Sol nun ein söllichs das allerköstlichest werck vnd das hausz des menschlichen stambs / vff gericht vnd in baw gehalten werden / Ist nit vnbillich dz damit ernst acht nemest des werckgezügs darzů dienende / Darumb so lysz mit fleisz die capitel bisz du kumst vff die remedia vnd artzney die in dissem buch nach uolgendt / dir kurtzweilig vnnd nützlich werden zů lessen vnd dich deren zů gebruchen[4]) in gesuntheit.

---

[1]) Blatz, Neuhochd. Grammatik[3] 1900 führt S. 569 aus Lessing an: ist vermuten; vgl. auch Grimm, Gr. IV 6.

[2]) Im Druck von 1521 folgt hier die Zeile: 'Merck fürbasz was ich sag ferer', so daß jetzt das Reimpaar (lerer : ferer) geschlossen ist.

[3]) Tatsächlich wurde Ficinus nur 66 Jahre alt (1433—1499); vgl. oben S. 529 Anm. 1.

[4]) Adelphus verwendet 'bruchen' und 'gebruchen' mit dem Genetiv, vgl. S. 55[b].

Item weiter vnd so ist in dissem buch gar subtilist begriffen in ietlichem capitel die eigentschafften vnd warheit der remedien vnd artzney dürch gewisse ordenung vnd die nit mit kürtzern vszlegungen hat mögenn sein / Aber wol ein lenger vnd grösser büch hie wer vsz zu spreiten. Aber für ein ietlichen vlissigen menschen gnüg erclert / welcher der da wil mercken vnd vff schawen das gen das im zu dem langen vnd gesunden lebenn nütz vod güt ist. Ouch weiter mer so vindestu in dissem büch das du möchtes vszzeichen was dir geliebt von ietlicher latwerg tranck vnd speisung vnnd das vff ein zedel schreiben vnd dir semlichs[1]) machen lon oder selber machen / vnd was dir von apoteckischen stücken nit bekant ist / sollichs fördern dir bekant machen wan sie al gebrucht werden in den appotecen / vnd magst dich sollichs gebruchen nach der ler disses buchs.

Des Ersten büchs (fol. CXXXII[a])[2])

An den würdigen wolgebornen Edlen Herren

Herr Heinrich grauen zu / Werdenberg etc. Thumherren der Hohen Stifft / Strassburg Ein oratio[3]) Johannis Adelphi Argentin.

Wirdiger wolgeborner / Edler herr / Wir lesent in dem büch Cathonis de re rustica / Das die alten geistlichen ackerlüt / gewonlich pflegtenn / Got dem almechtigen alweg die erste fruchte vnd gewechsz zu geben vnd vffopffern / Desgleich ouch die fürtrefflichen Lerer / die nüw gedichten bücher den Fürsten vnd herren / vnnd guten fründen / die sie in sonderheit eren wolten / beschriben / Dadurch ir nam in ewiger gedechtnüss verlibe / Welcher exempell ich nahgewolgt[4]) ann dem teil / Gnediger her üwern gnaden erwelt usz allen andern derenn ich dise meine erste frucht so von mir vszgadt vffopfer vnd ergibe Als eim patron / Vnd beschirmer die gutticklich annemen vnd entpfahen / Wan für was ich erkant üwer gnad aller vlissigest der geschrifften vnd leren / Begabet mit fürtrefflicher vernunfft vnnd clugheit der sinne / Ouch mit besundern gaben vnd gnaden der selen gezieret / Daran sich zu wundern / Furwar welche besunderen tugenden teglich Ir mer erschinent vnd erglesten[5]) / nit bedeckt sein mögent / sonder alweg gesehen / Seit mal sie sich allen so gnedig vnnd günstig erzeiget / Das sie mengelich liebet vnd hoch preiset / Ouch das sie one vns Aber wir one si nit leben mögent / Vnd gentzlich alles das so einem grossen herren kunfftig. Bei ir als in eim spigel erschinet / Vil begerent der tugent nach zu kumen / Aber wenig seint sie vberkommen / Do by lasz ich es bleiben vff das ich nit mer verdünckle dann erlüchte solliche vszbundige tugenden / Mit einer semlichen kurtzen rede / So ein eigen buch bedörffte / Darumb wohlgeborner Edler her üwer gnad / Neme hin von mir armen diener mit Frölichem angesicht vnd gunstigem willen / das buch des lebens / So Marsilius ficinus von florentz be-

[1]) solches: S 322[b].

[2]) Im Druck fälschlich CXXXI; falsche Seitenzählungen kommen in Grüningerschen Drucken öfters vor.

[3]) Diese oratio fehlt im Druck von 1521; vgl. oben S. 531.

[4]) Druckfehler, statt nachgevolgt oder nachgeuolgt; beide Schreibungen finden sich.

[5]) erglänzen: S 85[b]; ML I, 262[b]†.

schriben hatt von dem gesunden leben zů behalten im ersten / vnd von dem langen leben zů vberkomen im andern / Welche ich vsz dem latin zu tütsch gemacht habe / zů einem wolgefallen üwer gnad vnd zů trost heil vnd nütze allen vnd yeglichen die da begeren zů leben / Wie wol es ist ein cleine gobe gegen vil gůtheitten / So von üwer gnad ich entpfangen habe vnd teglichen entpfahe / Iedoch ist es also groszˌ vnd von einem namhafftigen platonischen Philosopho gemacht / Das es nit mage missfallen einem gerechten Richter / Es sei wie es wölle So geb Gott / Das es gegen üwern gnaden sige[1]) ein ewige ermanung der waren rechten liebe / Die mich dar zů getriben hat vff das ich nit vndanckbar genant werde / Wan als er das leben zů behalten gemacht ist / Also begere ich das üwer gnad / In gesundem langwerigen leben verleibe / Vnd behar / Biszˌ an ende das Got uns al (fol. CXXXII[b]) len vff gesatzt hat. Das nyman über gon mag. Aber was wolt vns irren / das wir nit ouch das recht zyll treffen vnd kemen vff die iare des alters. So wir vns hielten vnd regierten nach inhalt lere vnd vnderweisnng diszˌ büchlins / Darumb seitmal das Edelste ding ist das leben vnd alle ding begeren das zu vberkommen / Vff dzˌ sie nun irer begirde / gnůg thůn mögen / Habe ich das buch lassen uszˌgan in dem trucke hoff ich also fleiszˌig Das nyman schaden davon erwachszˌen mage Sunder zu dem dzˌ man alweg begeret komen / Wie vil vnderscheit aber sie eins krancken vnd gesunden Eins alten nnd eins iungen Mag ein yeder wol erkennen Das der siech begert alweg der gesuntheit für alles gůt vnd der gesunt anders nicht wan also zů bleiben / Der iung dzˌ alter der alt die iugent vnd also yetlichs wzˌ im allerbequemlichest ist / Damit es wolleben möge wan darzu seind wir geborn / Nun ist zweierley leben / Eins trifft an die sele dzˌ wirt dort in ewiger seligkeit / Dzˌ ander den leib vnd ist vff disem ertrich. So wir gesunt leben vnd in dem selben leben erkennen Got vnd dzˌ ewig leben / Von welchem vns alle rechten lerer schreiben vnd sagen / Das disz zergengklich leben sei nur ein schatten gegen dem andern zu dem wir fechten vnd striten sollent vnd also verdienen hie das ewig vnentlich leben. Darzů helff vns allen Got in der tryheit vnd die tryheit in der eynikeit. Amen.

Ich teile weiterhin das fol. CXXXIV[b] stehende Inhaltsverzeichnis mit.

Register

Die bezeichnung aller capitel des ersten buchs Marsilii Ficini von dem gesunden leben.

Das erst capitel Sagt von dem ynfüren vnd weiser der gelerten vnd der lere der weiszˌheit anhangenden am blat XXXV.[2])

Das annder capitel sagt wie vleissige sorg sei zu haben dem Hirn / Hertzen / Magen / Lebern vnd dem leiplichen geist.

---

[1]) sei: Paul, Mhd. Grammatik 1881 S. 68.

[2]) Diese Angabe bezieht sich zweifellos auf die lateinische Vorlage der Übersetzung des Adelphus; leider konnte ich sie noch nicht mit Bestimmtheit ermitteln, doch vermute ich, daß der Straßburger Druck von Knoblouch 1500 benutzt wurde.

Das dritte capi. Sagt das die gelerten weisen verhafft[1]) seind der flegma oder melancoly.

Das fierde capitel sagt wie vil vrsachen seind darumb die gelerten weisen werden melancolici.

Das fünffte capitel sagt warumb die melancholei seind hochsinnig vnd kluge vnd welche melancholici also seind und welche nit.

Das sechszt capitel sagt mit was weise die melancolei dienen vnd helffen seige der vernunfft.

Das sübende capi. sagt das do seindt fünffe besondre haubtfygend[2]) der vleissigen lerer der weiszheit / das seind die fünff[3]) vnküszheit / Füllery vnd lang in die nacht wachen oder spat schlaffen gon.

Das achte capitel sagt / welches die gefüglicher vnd beste stundt oder zeit ist anzufahen die lere vnd lection der weiszheit vnd welcher ouch seige der weg die zu volfüren vnd darin zu beharren.

Das IX capitel sagt wie do sei zu vermeiden pituita oder der pfnüsel.[4])

Das X capitel sagt Mit was vrsach vnd masse sei zu vermeiden die melancoly.

Das XI capitel sagt von der hilffe vnd warnung des magens.

Das XII capitel sagt von den dingen die do vffenthalten erquicken vnd stercken die fürtrefflichen glider vnd die krefftenn des geistes.

Das XIII capitel sagt von den Medicinen vnd artzneyen wider die melancoly.

Das XIV capitel sagt von dem fluss des haubtes / von den tropffen vnd seiner hilffe.

Das XV capitel sagt von den schmertzen des haubtes von sinen wetagen[5]) vnd hilffe.

Das XVI capitel sagt von der hilff sorg vnd heilsamkeit des gesichtes der augen.

Das XVII capitel sagt von dem lust[6]) wider zu bringen des essens vnd drinckens.

Das XVIII capitel sagt von der rechtenn sorg vnd grüntlichen hilff / vertreibung / oberwindung der melancoly.

Das XIX capitel sagt von den syruppen darzu dienent.

Das XX capitel sagt von den pillulen darzu dienende.

---

[1]) verfallen: S 374[a]; ML I 310[b].

[2]) Hauptfeinde (mhd. *viant*): S 101[a]; ML I 119[a].

[3]) Auch Ficinus behandelt tatsächlich nur die drei erwähnten Feinde der Studierenden.

[4]) Nach S 268[b] = Schnupfen; 267[b] gibt Schmidt an, daß pfnüsel (Schnupfen) 'noch im Oberland und in der Schweiz gebräuchlich sei'; bei ML findet es sich nicht. Dem Sinne nach wäre Koder: zäher Schleim, Auswurf — S 202[a]; noch jetzt im Elsaß: ML I 424[a] —, das in mehreren Glossen uns = pituita begegnet, wohl besser gewesen; vgl. z. B. Dasypodius: Koder Phlegma, pituita.

[5]) Schmerz, Krankheit: S 414[a].

[6]) Noch jetzt wird im Elsaß vielfach der Luft gesagt: ML I 620[a].

Das XXI capitel sagt von der weichen medicin die darzů dienent.

Das XXII capitel sagt von dem blutt vnd aderlassen.

Das XXIII capitel sagt von den latwergen darzů dienende.

Das XXIV capitel sagt von dem ze vil lang vnd fast spadt in die nacht wachen.

Das XXV vnd on eins das leste capitel sagt von der tumbkeit vnd dolheit vnd von der vergessenheit.

Das XXVI capitel vnd das lest desz ersten bůches sagt / wie sich zymet zu curieren vnd helffen dem leiplichen geist / Aber den vnleiplichenn geist eren vnnd zieren desgleichen der warheit warnemen / ir nachgon vnd sie behalten / Das erste gibt vnd verlihet die medicin vnd vlissikeit der artznei / Das ander gibt die ler der guten sitten vnd erberkeit der tugenden / Aber dz dritte gibt vnd zeuget die geistlikeit[1]) vnnd die heilige geschriffte.

Ich habe oben das VII., VIII. und IX. Kapitel aus triftigen Gründen vollständig mitgeteilt und möchte dies auch für die deutsche Übersetzung tun, allein schon deshalb, um bei einigen Abschnitten, die inhaltlich zu den wichtigsten der Schrift gehören, einen genauen Vergleich zwischen der lateinischen Vorlage und der Übertragung zu ermöglichen.

Das VII capitel sagt das da fünff vbertrefflich (fol. CXXXIX[a]) figende[2]) seind der gelerten weisen vnd der hochsinnigen / Das seint Vnküscheit / Füllerei vnnd spat schlaffen[3]) gon / würt yetlichs besunder vnd hienach erzelt.

Vnd das wir wider kumen dahin wir yetz weit abgefallen seint / so ist zů mercken dz gar ein langer weg ist / der vnsz fürt zu der warheit vnd weiszheit / vnd vor schwerer arbeit der erde vnd des meres / herumb alle die weg anfahend zu gon / als ob dz etwan ein poet sagt / werden dick geletzt[4]) vff dem ertrich vnd vff dem mer / wan als ob sie schifften dz mer so bald vnder den flüssen dz ist vnder den zweien füchtikeit / flegma vnd der schedlichen melancolei / gleich als würden sie zwüschen den strengen grusamen woffen[5]) geworffen hin vnd her / oder als ob sie vff ertrich den weg gonde vnd bruchen / als bald bekemend in die wunder monstra genant dz ist frölicheit der frauen die sich ime engegen werffen. Das erst ernert vnd erzücht die yrdisch venus vnd priapus / dz ander erzücht bachus (das ist von dem wein) vnd zerus.[6]) Das

---

[1]) Geistliches Leben, Religion: S 127[a]; bei ML I 241[a] in der Bedeutung 'geistliche Übung' aus Geiler belegt; jetzt abgestorben.

[2]) Vgl. S. 604 Anm. 2. [3]) Vgl. S. 604 Anm. 3.

[4]) dick = oft: S 64[b]; geletzt = verletzt, zu Schaden gebracht: S 220[b]; ML I 635[a]†.

[5]) A. hat hier ganz frei übersetzt und z. B. Scyllam Charybdinque unübersetzt gelassen; vgl. unten Anm. 6; woffen = waffen, arma: Lexer, Mhd. Wb. 1878 III 629; Diefenbach, Hoch- und niederd. Wb. der mittleren und neueren Zeit 1885 S. 891. Nach dem, was ich aus dem Drucke von 1521 mitgeteilt habe (S. 532), muß es aber wohl statt woffen wassern heißen.

[6]) Es ist belustigend zu sehen, was aus den Namen der Götter unter Adelphus' Händen wird: aus Ceres — zerus, Apollo — apolo, Hercules — ercules, venereus — wenereus; wo

drit die nachtfarende hecate / legt sich dick wider sie zu straffen / Darumb so ist dick vnd vil zu berufen apolo vom hymel / vnd neptunus vom mer vnd von dem ertrich hercules / ouch Palader durchschüszt mit seiner strallen[1]) vnd würfgeschutz vnd dz neptunus sie zeme mit dem dreieckechten karst / vnd erkules mit dem kolben zerschlag vnd zerisze. Item dz erst wunder ist wenereus coitus vnküscheit vorusz so sie doch nur ein wenig vber die krefft oder über dz vermögen gadt / wan gar bald ist sie uszschöpffen die subtilisten geist / vnd krencket dz hirn vnd schwechert den magen / vnd dz ingeweid / die innern glider von welchem übel mag nüt wideres gesein der vernunfft / wan warumb hat Hyppocrates anders geschetzt die vnküscheit gleich den fallenden siechtagen[2]) oder der erbkranckheit dan allein dz sie dz gemüt / dz heilig ist / erschlecht vnd so vil schadet / daß Avicenna[3]) in dem büch von thieren hat gesagt / ist es sach dz etwas von sperma der natur / vber dz so die natur vermag / in der vnküscheit vszgossen würt oder entpflüszt / das ist vil mer schade wan so viermal als vil blůtz hinweg flüsse oder sunst vergossen würde. Darumb haben nit unbillich die altenn weisen die musas vnd Minervam die göttin der weiszheit gewellenn habenn für iungfrawen. Antworten die dichterin. O venus soliche wort trôw[4]) Martin wan dein son cupido flüget nit vnder vnsz etc.

Das ander wunder ist settigung oder füllung des weins vnd der speis wan so der wein zu vast heisz vnd starck ist so erfüllet er das haupt mit vast bösen füchtikeiten / ich geschwig dz die füllerei vnsinnig machet / vnd aber zu vil speise am ersten in dem magen leit als in einem haffen dar in zü kochen / zücht an sich alle krafft der natur / darumb geschicht offt dz der magen dem houpt vnd der speculation nit mag genug thün. Vnd ob sie schon gnugsamlich gekockt oder gedeüt würt / so mag doch als spricht galienus dz gemüet erstockt ist mit zu fil settigung vnd blüt nit etwas hymelisch oder hohe ding ergründen.

Dz drit wunder ist dieff in die nacht nach dem essen lang wachen von dem du dan gezwungen würst dz du beginst den morgen nach dem vffgang der sonnen zu schlaffen vnd seitmal aber vil der gelerten vnd weisen irren vnd betrogen werden anderteil wie vil dz der vernunfft schade wil ich weiter vszlegen / vnd wil harzu bringen süben gründlich vrsachen. Die erst ist von dem hymel / die ander von den elementen / die drit von den füchtikeiten / die vierd von

ihn seine mythologischen Kenntnisse ganz im Stiche lassen, hilft er sich durch Auslassungen oder auf andere Weise. Im dritten Kapitel waren aus Scylla und Charybdis — scilam oder charidum geworden; hier läßt er ihre Namen ganz fort; Pallas war ihm auch nicht bekannt: daher macht er aus Palladis inimica einen neuen Gott(!) Palader; die Stelle des lateinischen Textes von: *Huc platonicum illud spectat* ab hat Adelphus gar nicht verstanden, so daß die Erzählung jetzt geradezu sinnlos entstellt ist; hier hat sich der heidnische Dativ Marti sogar die Verwandlung in einen christlichen Martin gefallen lassen müssen. Die alte Mythologie war jedenfalls Adelphus' schwächste Seite. Die Ausgabe von 1521 zeigt hier die bessernde Hand; vgl. oben S. 532.

[1]) Pfeil: S 324[b]. [2]) Fallsucht, Epilepsie: S 324[a]. [3]) Vgl. oben S. 538 Anm. 3.

[4]) drohe (Befehlsform von trôwen, drohen: S 361[a]) = *minitare* im lat. Text.

ordenung der dinge / Die funfft von der natur des magens / die sechst von den geisten / di sübent kumpt von der fantasie. Zum ersten von den dreien planeten als wir ouch ob gesagt haben die sind vnsz günstig vnd geneigt der conplexion[1]) vnd der wolsprechikeit[2]) vnd der sinlikeit / das sinnd die dri Sol Venus vnnd Mercurius in der warheit die dri mit gleichen schritten zesamen lauffen vnd so die nacht herzů kumpt so seint sie von vnsz fliehen / vnd aber am tage so er ytz sich nahet oder ytz vff gadt / Stondt sie ouch wider vff vnd besehen vnsz wider / Aber nach dem vffgang der sonnen werden sie alsbald gestossen in das zwölffte teil oder husz des hymels / Welcher ort der durn[3]) vnd kercker der finsternüsz genant würt / Darum im tag nach dem vffgang (fol. CXXXIX[a]) der sonnen / so sy ingond in den kercker vnd in dz husz der finsternüsz. Aber die andern gelerten vnd weisen so sie contemplieren vnd schreiben / sollen mit den planeten vff ston wan dieselben ytz gar by begeren den vffgang oder doch ytze vffstonde dise allein seind aller scherfflichest in allem speculieren vnd ir erfindung recht beschreiben wol dichten vnd zusamensetzen ir vernunfft / ouch aller hohest vnd hofflichest reden vnd aller weiszlichest.

Die ander vrsach so von den elementen kumpt ist also so die son vffgat so bewegt sich der lufft[4]) vnd würt gelütert vnd clare vnnd so sy nidergadt so thůt es widersins[5]) / Vnd aber das blůt vnd der geist die bewegung vnd eygenschafft des vmbgebenden luffts vnd die natur gleich wol vor nodt wegen gezwungen werden dem lufft nachzůvolgen vnd ouch nach im ze leben.

Die dritte vrsach die da kummet von den füchtikeiten humores genant die ist also / In dem vffgang der sonnen bewegt sich das geblůt / vnd regiert vnd von der bewegung würt es rein gelütert vnd erwarmet vnd würt clare / vnd aber die geiste in dem leib sein gewonlich nachvolgen vnd nachgon dem blůt / Vnd aber so sich die nachtt nohet So herrschet die kalt vnd dick melancolei vnd flegma oder pituita / welche die geist des lebens on allen zweiffel vngeschickt machen.

Die vierde vrsach so gezogen wirt von ordnung der dinge vnd gesatzt / ist nun hie also. Der tag der ist zů geben dem wachen / vnd die nocht dem schlaff oder ruwen / wan so die son vff vnnd herzühet / godt vnnd nahet sich vnserm zirckel des vffgangs oder doch vff im yn hargodt. So ist sie vff thůn mit iren strômen[6]) oder radis[7]) die löchlin oder genge des lebens vnd vszteilet die füchtikeit vnd die geiste des lebens von dem centro vnd mittel vnd von inne herusz zu dem vmblauff oder vssern / fürwar dz selbig nütz ist vnd gehört dem wachen zu vnd erwegt die yebungen vnd harwiderumb war die son nidergodt so werden sie alle wider zusamen getriben vnd gezwungen / welches dan

---

[1]) Lat. *contemplationi.* [2]) = *eloquentia.*
[3]) Gefängnis: S 364[b]; noch jetzt im Elsaß und in Süddeutschland Turm = Gefängnis.
[4]) Noch jetzt im Elsaß der Luft, vgl. oben S. 604 Anm. 6.
[5]) Im entgegengesetzten Sinne: S 423[a].
[6]) Strahlen; Geiler bei S 342[b] Sonnenstram; noch jetzt im Elsaß: ML II 631[b].
[7]) = *radiis.*

von natuerlicher ordnung vnsz reitzen ist zů schlaffen aller meist nach dem dritten oder vierden teil der nacht. Darumb fürwar wer da an dem morgen schlafft so in die son vnd das ertrich oder die welt vffweckt vnd der da lang in die nacht wachet so die natur erfordert zů schlaffen vnd von der arbeit růwen / on zwifel der widerstrebt aller ordnung vnd im selbs aller meist / So er also betrübt verzogen würt er eins mals / mit widersinigem sich selbs verzichen vnd fürwar so er bewegt würt von allen dingen zů dem vssern so bewegt er sich selbs zů dem innern vnd ouch harwider so er von allem gezogen würt zů dem innern so wider hindan zíhet er sich / die weil er zů den vssern / Darumb usz der verkerten ordnung vnd den widersinigen bewegungen die dise gemüten syn so abfellet nit allein der gantze leib sunder ouch die geist vnd vernunfft synt gar abfallen vnd hinweichen.

Zum fünfften von der natur des magens Arguwieren[1]) wir also / der magen von langer yebung des teglichen lufftes / würt vast weit vffgethon von den offnen leiblichen pori genant da dan vszgond die leiblichen[2]) geist vnd so die vszgangen seint vnd entfliehen so würt er ser schwach / darumb so die nacht ynherschleicht so bedarff er vil nüwer spiritus oder geist / Davon den der mag vffgehalten werden vnd wider erfüchtet. Darumb vsz diser vrsach welcher zů diser zeit / lange contemplacion vnd schwere ding anfahet der widerstot die geist zů ziehen in das haupt / vnd dieselben so sie also verzogen werden so thůn sie gar nit genůg weder dem houpt noch dem magen vnd ist aber vast schedlich so wir nach dem nachtmal dichten oder sunst hoher vernunfft pflegen vnd sollicher lere lange fleisslich anligen wan da von bedarff der magen gar vil geiste zů dôuwen[3]) die speise vnd darff ouch hitze / vnd so dz beschicht so werden die zwei gewendet zum houpt durch solliche dichtung vnd lere der weiszheit es der mag bedôrffte darumb geschicht das / das sie nit môgen erschiessen[4]) weder dem houpt oder hirn noch dem magen / vnd weiter mer so merck dz das houpt umb sollicher bewegung willen / würt erfullet mit den dicken groben dünsten der spyse vnd dan die speisz im magen so sie verlassen würt (fol. CXXXIX^b) von der hitze vnd von geiste. So blibt sie roh und fulet dan davon ist sie widerumb dz houpt fullen vnd verstopffen vnd letzet[5]) es.

Item ouch weyter mer so man am morgen fru sol vff ston dz die glider gereiniget werden von allen erwachsenden oder erstandenen dingen / so im schlaff verhalten seind. So würt dan dz aller schedlichst ist der so nachts zů dichten die weiszheit vnd lere hat dan gantz zerstöret die tôuwung[6]) des magens wellicher dan so der lang am morgen schlaffen ist würt gezwungen Lenger zu verhindern die vsztreibung der ding die die nacht in dem menschen er-

---

[1]) = *argumentamur*. [2]) bleibend, dauerhaft: S 43^a.
[3]) verdauen: S 67^b; ML II 637^b.
[4]) nützen, helfen (= *suppetant*); erschiesslich = ersprießlich: S 89^a.
[5]) letzen = schaden, verletzen, s. oben S. 605 Anm. 4.
[6]) Verdauung: S 67^a.

wachsen seind als koder[1]) rotz vnd der wüste[2]) welche hinderung fürwar der vernunfft vnd den leib als alle artzet meinen vil schaden bringt. Darumb ist billich das dise so sich gebruchen der nacht wider die natur für den tag / vnd harwiderumb den tag für die nacht zu verston welche wider seint der natur die da thun zu mitnacht daz sie zů mittag thůn solt vnd desgleichen / wie die üllen[3]) / das dieselbigen seint nachvolgen an dem theil / ob sie dz schon nit gern thůn / den üllen also das zů gleicherwisz als die ougen vnder dem glast der sonnen erblendet den selben vogeln geschicht also disen narren von der scherpffe der vernunfft vnder dem schin der warheit seint sie erblenden vnd verfinstern.

Zum Sechsten von den geisten des lebens würt disz also probiert vnd bewert die geist vsz teglicher yebung des tags vorusz die aller subtilsten werden da verzert / vnd dan gen der nacht seind ir gar wenig vberbliben wan allein die dicken und groben geist die da aller unbequemlichst seint zů der weiszheit nit anders diser vernunfft davon geschicht als wan einr fliegen wol mit henckfettigen[4]) flůg als die fledermüsz vnd die üllen aber herwiderumb nach dem schlaffen am morgen / so der geist starck wider geschaffen seint vnd die glider also gestarckt seint dz sie gar mit hilffe der geist dörffen so seint dan vil subtiler geist da / die dem hirn dynen sollent vnd ouch vil basser dinen mögen so sie also wenig verhindert seint in vffenthaltung der glider vnd der regierung darumb seind alweg die geist am morgen dem leib vnd der vernunfft behilflicher den zů nacht.

Zu dem letst vnd die sübende vrsach würt also ingelegt von der natur der fantasy inbildung oder gedechtnüsz vnd wie sie mit einem andern namen mag genant werden die würt gehindert vnd betriebt im spaten wachen mit vil langer widerwertiger inbildung gedechtnüsz vnd sorgen / fürwar welche verziehunge nachuolgenden contemplation so am morgen sie sol zu sich widerwertig ist welche contemplation begeren vnd erfordern ist gentzlich ein rüwig gemüt vnd lutern gedancken / vnd aber allein dise iebung vnd bewegung würt darob die nachtrüge nidergesetzt vnd gestellet / darumb so die nacht her fast alweg ist mit betrübtem gemüt vnd würt vnsz dan zů der lere vnd weiszheit willen geben vnd so die nacht wichen ist am morgen von vnsz vnnd das recht gemüt zů rüwen kummet so thůnd wir gar nüst welche menschen dann so das gemüt zů vil beschwert geyebet oder bekümert ist / wellen vnderston zů schetzen vnd betrachtenn die ding der weiszheit den geschicht nit anders dan alsz denen die den schwindel haben meinent das alle ding vmblauffen als plato saget so sie selber umblauffen vnd irrig seint.

Item es sagt Aristoteles in economicis vnd heisset vnsz das wir weiszlich vffstand vor dem tag vnd bewert ouch das es nutz sei zů der gesuntheit des

---

[1]) Zäher Schleim, Auswurf: S 202[a]; noch jetzt im Elsaß: ML I 424[a]; vgl. auch oben S. 604 Anm. 4.

[2]) Kot: S 433[b]. [3]) Eulen: S. 372[b]; ML I 31[b].

[4]) Mit herabhängenden Fittigen: S 100[b]; noch jetzt im Elsaß: er losst d' Fettich henken: ML I 156[b].

lybes vnd ouch zu der lerung der weiszheit vnd aller meist nützlich sei das ist aber also zu verston das du ein behende vnd clein nachtmal nemest vnd fleiszlich vermeidest die spate füllerey oder lang wachen. Weiter mer der heilig propheit dauid der verkünder des almechtigen gotz spricht nümer am abent sunder alweg am morgen so der tag herbricht sol man Got rüffen singen loben vnd mit der harpffen vnd psalmen vffston wir sollen ouch zu derselben stund vff stonn mit dem gemüt vnd dan als bald ouch mit dem leibe das macht dein lebenn syn vnnd vernunfft geschickt vnd gesund zu langem leben.

Das VIII capitel dich leret welches an zu (fol. CXL[a]) fahen der lere die bessere stund vnd gefüger vnd ouch welches sei der weg das zu vol füren vnd zu volbringen.

Von den dingen so in den obgeschribnen capitelu disputiert synt ist gar by gnug samlich kunt dz wir vnser lere recht bequemlich anfahen so bald die son vffgadt oder doch allein ein stund oder zwo vff dz meist vor der sonnen vffgang / Aber er[1]) dz du vsz dem bette vff standest / so bekratze dich ein wenig senfftiglich mit den henden. Zum ersten den gantzen leib darnach dz houpt senfftiglicher in diser sach sol dich hipocrates ermanen wan er spricht von dem kratzen so das starck wer oder schnel so würt der leib hart / ist es aber leicht vnd senfft so würt er weich ist syn zu vil so zühet es sich zusamen / ist syn wenig so erfult es den leib vnd erquickt in. So du nun vsz dem bette vff stast / so soltu dich nit als bald geben vff die lection oder gantz anhangen zu üben dencken deine geschefft aber allein eine halbe stunde nach aller vffrur so erwachsen ist in der nacht vnnd nach deiner regierung vnd rüsperns. Darnach als bald gibe dich fleiszlich zu der lere vnd deiner geschefften betrachtnüss welche betrachtung du ein stunde volfüren solt nach deinem vermögen. Darnach lasz ein wenig dauon von desselben gemüts fürsatz vnd derwil soltu mit einem helfenbeinen strele[2]) oder sunst flyszlich vnd meszlich dz houpt strelen von der stirnen hinden abe gegen den nack farende / darnach bereibe den nack vnd dz hinderteil des houbts mit einem ruhen[3]) duoch. Darnach kere dich wider zu der lere vnd deiner betrachtung vnd ergibe dich zwo stunden oder eine der lere anhangen. Möge ouch vnderwillen die ler vnd yebung zu deiner sach gelengert werden wie wol ouch vnderwillen wir dz doch selten ist es sei dan dz wir gezwungen werden dar zwüschen die speise ze nemen nach mittag vff zwo stund volfüren die lere wan die son ist mechtig vnd krefftig vmb den vffgang ist ouch krefftig in mittel des hymels dz ist umb mittentage vnd ouch in dem teil des himels das da aller nechst nachgadt dem mitteln welches die astronomi heißent dz IX husz / vnd dz husz der weiszheit dorin ist sich die son vast frŏwen vnd aber seit mal als die poeten alle wollen dz phoebus die son sy einfürer der dichter vnd der weiszheit so ist billich so man etwas hohes wil erdencken dz es allermeist in diesen er-

[1]) ehe. — Wegen der im folgenden gegebenen Vorschriften vgl. oben S. 542.

[2]) Kamm aus Elfenbein: S 169[a]. 343[a]; *quadragies* im lat. Text hat Adelphus nicht mit übersetzt.

[3]) rauh: ML II, 226[b].

dacht werd wan seint die muse oder die dichterin zů suchen so sollen sie gesucht werden in den stunden so phoebus die son füren vnd weisen ist da man sie findet / wann die andern stunden seint die alten vnd frembden ding zů lesen vil mer zugeigt[1]) vnd zu beschryben wan die nüwen vnd eigne dinge zů erfinden / sie sollen alweg indenckig[2]) seind yede stund einest doch ein wenig abzulassen oder zů ruwen setzen den fürsatz des gemütz wan seitmal dz vmb sollichs fürsatz willen die geist resoluiert werden vnd verzert / ist (fol. CXL[b]) billich so du nymer vffhörest vnnd für ze streckest das du verdrützig[3]) vnd müde werdest vnd so du mit der vernunfft sin vnd gemüt arbeitest / dieweil so rüwe mit dem leibe. Wan es ist bösz die beladung des leibes noch bösser der vernunfft beschwerung oder des gemütz vnd aber so alles beides einsmal zusamen es aller bösest so du dich also yebest dz es dir wee thůt wan dise ding seind den menschen durch die contrarien vnd widerwertigen bewegungen verziehen verrucken vnd das leben verkürtzen / vnd zů letst sol die betrachtung oder meditacion nit wyter gon wan der gelust[4]) ist vnd weger[5]) ist ee dan der glust sich endet oder vffhöret ouch dz du vffhörest zu leren der schůl oder dergleichen.

Das IX. Capitel sagtt vnd dich leret wie da sy zů vermyden pitmida[6]) oder pfnüsel wie man sich sol hieten vor dem flegma das ist der schad des magens.

Es ist nutzbar dz dz wir schedlich haben gesagt den gelerten vnd wysen kurtzlich wider zů erzallen vnd remedia oder artzney yeglichem zu geben. Darumb vff das die flegma nit zů vast gemeret werde so ist teglich gar vnd gentzlich mit lerem magen das ist nüchtern zweimal mit zu iebeu vnd doch nymer mit groser arbeit vff dz die scharpffen geist nit verzert werden vnd die vberflissikeit als rotz oreschmaltz wust[7]) vnd speichel so erwachsen ist die fleiszlich von allen vszgengen vsz zů treiben vnd purgieren vnd sich sübern vnd allen wust vnd unreinikeit der hut des gantzen leibes vorusz des houpts so mit weschen vnd reiben / so mit kratzen gantz hinweg zu thůn vnd zů reinigen.

Es seind ouch zu vermeiden alle speisz narung die zů vast kalt seint es sei dan das die melancolici darwider syen / so seind ouch die fuchte ding zu meiden / vnd gentzlich waszs feiszt[8]) ist grüntzecht[9]) schlymig schmützig vnd zehe seint oder was leichtlich fulen ist dz sol alles vermitten werden. Ist es sach das der magen von natur oder von alter kalt ist / seind gentzlich vnderwegen zů lassen oder doch zu myndern die wasserdrünck vnd ist not das eine messige vnd moderierte speisz da sei oder der tranck noch vil messiger.

---

[1]) geeignet. [2]) eingedenk: S 183[b]. [3]) verdrießlich S 391[b].

[4]) Männlich gebraucht wie lust: S 130[a]; ML I 620[a]. [5]) besser: S 414[b].

[6]) So statt pituita! Zu pfnüsel vgl. oben S. 604 Anm. 4.

[7]) Vgl. oben S. 609 Anm. 2. [8]) fett: ML I 152[a].

[9]) Schmidt führt 157[b] unsere Stelle an, vermag 'grüntzecht' aber nicht zu erklären; steckt darin vielleicht das heutige grünze = nach Schimmel, Moder riechen? (ML I 279[a]). An usgrüenz (ebenda) = 'Spreu und Schmutz, der sich beim Schütteln der Getreideschwinge obenhin setzt', ist wohl kaum zu denken.

Item ob es mög gesein ein hohe wonung die vast fer[1]) vnd weit ist von dem schweren nibiligen lufften. Darnach ist ouch zů vertreiben die fuchtikeit so mit fürer[2]) vnd ouch mit gebruch vnd gewonheit starker vnnd heiszer wolriechender ding.

Item ist es ouch not zu bewaren dsz houbt vor der kelte vnd allermeist von dem nack vnd von füssen zů treiben die kelte oder die vor kelte zů bewaren wan dieselbig kelte ist vast schedlich der vernunfft vnd also nützlich ein rechter zimlicher gebruch der specereien in den kalten speisen vorusz muscatnusz zyment vnd saffran vnd ouch ist grüener ingemachter imber[3]) vast gůt gessen am morgen so der magen ler ist welches den sinnen vernunfft vnd der gedechtnusz vast nütz vnd gůt ist zu dem magen vnd[4]) sagt wo von melancoly allermeist kum.

Aus dem X. Kapitel, das sagt wo von melancolei allermeist kom / wie oder mit was weisz vnd vrsach sie sig zů vermeiden oder wie man sich dar vor hütten solle / vnd mit güter lere den magen in gesundheit zů halten will ich nur einige Abschnitte mitteilen, die deshalb ein gewisses Interesse erregen werden, weil das, was Adelphus 'melancolei' nennt, mit der Menschheitsplage unserer Tage, der Neurasthenie, manche Ähnlichkeit zeigt. Und so werden denn auch die zahlreichen Neurastheniker unter der lernenden Jugend und dem lehrenden Alter unserer Zeit bei Adelphus Ratschläge und Vorschriften finden, die der heutigen Heilkunst nicht fremd sind. Zunächst empfiehlt Adelphus, um die Bildung der schwarzen Galle, die Hauptursache der Melancholie zu verhüten, geeignete Diät; zu vermeiden sind: herte vnd druckene gesaltzene speis Alt ochsen oder alt rindfleisch / Hasen alter Kesz vast gesaltzen gemüsz vorusz Bonen / vbel gekochet Linsen / Millunen / weissen senff vnnd ouch Rettich / Knobloch usw. Wichtiger aber ist geistige Diät; darum soll man: allen schwartzen ding aus dem Wege gehen: das ist trurige ding . . . zorn vnd furcht mit liederlichkeit Schmertzen müsigon Einige wonung[5]) vnd alles das das gesicht vnd das gerůch vnd dz gehörde letzen[6]) ist vnd allermeist finsternüsz.

Weiter mer kumpt die melancoly von zů vil vszdruckung oder yebung des gemüts oder von sorg / oder emsiger vnküschheit vnd von dem gebruch zu vil heisser vnd druckener dinge vnd von einer vnordenlicher vberschwenglicher vszwerffung vnd reinigung / oder von arbeitsamer harter yebung oder von grosem hunger durst vnd hitz oder von drucknem lufft vnd winde oder von groser kelte.

Anderseits soll möglichst leichte Kost gegeben werden: speisen, die sich leichtiglich douwen vnd die subtil blut bringen vnd das aller clarest geben;

---

[1]) fern: S 99[b]. [2]) Feuer, Mehrzahl: so noch jetzt in Elsaß: ML I 132[a].

[3]) Ingwer: ML I 40[b].

[4]) Die folgenden Worte bis kum sind aus der Überschrift des X. Kapitels an falsche Stelle gerückt.

[5]) So verdeutscht A. *solitudo*; zu einig = allein S 76[a].

[6]) schädigt, verletzt: S 220[b].

so z. B. . . . seind gut alle gemilchte ding / oder alles dz so von milch komet. Milch frischer nüwer kez vnnd siesse mandeln vnd ist nützlich vogel fleisch ziemer[1]) vnd kappen[2]) vnd der fierfüssige tier die da iung seind allermeist wsz weiche eyger von den glidern das hirn. Ouch siesse öpfel byren[3]) pfirsich pepones[4]) pflumen usz damasco prima[5]) damascena vnd dergleichen füchte krüter die nit schlimig seind / Ich lobe aber nit kirsen / fygen vnd trübel vnd wasz vast unlust verdrützt vnd fullerey bringt.

Vor allem aber lobt er ein Glas leichten Weines, so schädlich ihm dicker vnd trüber wein vorusz der dicke rot dunckel oder schwartzfer[6]) zu sein scheint; denn: leichter wein / der da clar ist süss vnd wolriechend / ist vorusz über alle andre ding die allergeschicksten geister in dem menschen zu geberen vnd machen. Doch warnt Adelphus vor jedem Mißbrauch: Aber so fast nütz des wyns gebruch ist den inneren lyblichen geistern vnd vernünfften So vil mer schadet sein missbruch wo der beschicht / Es ist wol angesehen das man yngiesse oder erlesche in dem weiu glüende gulden gold oder silber das gantz glüendig[7]) sei / oder gold bletter zu zeiten ist on grossen kostenn / im drincken vnd in dem brügen[8]) suppen ist fast nutzlich vnd sterckt das hertz vnd den gantzen leib[9]) / ouch der stetigs vsz guldin oder silberin geschirren drincken vnnd essen oder der speisz darusz nemen mag / gibt in die lenge grosz krafft.

Ferner empfiehlt Adelphus den Melancholikern zu nehmen: am morgen nüchteren Süssholtz safft vnd ouch granatöpffel safft die süsz seind vnnd süsz bomerantzen[10]) zu finden in der apteck. Auch angenehme Gerüche sind förderlich: von vorusz seiud gut die nüwen blumen[11]) vnd bletter citri vnd bomerantzen vnd der wolriechende apfel / aber allermeist der gut wein vnd solliche geroch vnd geschmack als einem yeden allerbequemlichst ist / seind zu der nasen zu heben[12]) vnd vff die brust oder vff den magen zu legen oder zeriben

---

[1]) Krammetsvögel: S 440[a]; sie sind ein Zusatz des Adelphus, während umgekehrt Adelphus die in seiner Heimat unbekannten gekochten Kürbisse fortgelassen hat.

[2]) Kapaun: S 187[b]. [3]) Birnen: S 40[a]; ML II 79[a].

[4]) Psebe, eine große Melonenart. [5]) Verdruckt statt pruna.

[6]) schwachfarbig: S 94[b]. [7]) glühend: S 151[a].

[8]) Brühe S 56[a]; im Elsaß jetzt weiblich: ML II 184[a].

[9]) Zu dem Glauben an die Heilkraft der edlen Metalle, besonders des Goldes, vgl. Schelenz an verschiedenen Stellen seiner trefflichen 'Geschichte der Pharmacie' 1904; S. 523 führt er folgenden Vers an:

Sex sunt in Medicis, quae vincunt robore taurum:
Succinum, Castoreum, Mars, Camphora, Tartarus, Aurum.

S. 208 erwähnt er, daß Marsilius Ficinus 'nach alchemistischer Lehre auch Goldzubereitungen als Lebensessenz einnehmen ließ'; die betr. Stelle steht in De vita Buch II. — Lebt dieser Aberglaube vielleicht noch in den Schaumgoldblättchen des Danziger Goldwassers — Adelphus spricht ja von goldbletter — fort?

[10]) Orangen: S 49[a]; ML II 46[b]: pomerantz orange. [11]) = lat. *verni flores.*

[12]) halten; noch jetzt so im Elsaß (ML I 294[a]) und in ganz Süddeutschland; vgl. Uhland im 'Glück v. Edenhall': 'er hebt sich an des Tisches Bord' = er hält sich fest, aber nicht, wie so oft erklärt wird, 'er erhebt sich'.

offt darnff . . . Ouch lattich / Genszdistel[1]) / Mertrübel[2]) / Mandelmilch die sollen dynem tisch vnd speiszen gemein sein.

Neben diesen physischen Mitteln sind nun die psychischen keineswegs vergessen, wenn sie auch nicht die Rolle spielen, die ihnen in der heutigen therapeutischen Behandlung der Neurasthenie in ihren mannigfachen Erscheinungsformen zugewiesen ist: Mercurius pithagoras vnd Plato heissent dz traurig vnnd verruckt gemüt mit seiten spiel vnd gesang bederlei wider vffrichten vnd erquicken / wann David der heilig poet hat Saulem erlediget von der vnsinnikeit / mit dem psalter vnnd gesang / der harpffen / vnd ouch ich / ist es billich das die vnwürdigen sollend vergleicht werden den loblichen[3]) / Wie vil wider die bitterkeit der bösen Melancolei / die süssikeit des claui cordy[4]) / der Lûten[5]) vnnd des gesangs vermag vnd nutzbringen / Würd ich teglich innen vnd erfaren / Wir loben ouch fast ein stete anschauwung des lütern claren wassern welches grüene oder Rot goltfar[6]) ist / Vnd loben den gebruch der gerten vnnd wiltnüsz / Vnd das spacieren by den wassern vnnd vff lustigen matten oder wysen / Wir lobenn ouch ser ein sanffte Rütterei[7]) oder leichte arbeit vnnd cleine schifferten[8]) / wan diese dinge alle seind nütze dem leib vnd magen / vnd mancherhandt sach oder arbeit die nit verdrüsslich oder schwer seint vnd ein empsig vnd vil bywonnung oder gemeinschaft / Früntlicher frölicher menschen / bringet groszs gesuntheit vnd behalt ouch die biszs zu deinem natürlichen tod.

Aus dem XI. Kapitel: von der behaltung hilff vnd versorgen des magens will ich zu Nutz und Frommen derer, die geistig arbeiten müssen, nur einige Gesundheitsregeln mitteilen: Es ist bösz den buch zu erstrecken oder zu ertenen[9]) mit speisze vnd dranck vnd ist aller bösest so der mag also erfült vnd erpleigt[10]) ist vnd dan schwere hohe ding zů erdencken vnd zu betrachten / Darumb antweders nyme ein vast leichte speisz / oder so du der speisz vil genomen hast / so mangel oder ruge[11]) so lang biszs das sie schier verdouwet ist . . . Du solt ouch nit schlaffenn nach dem essen zu mittern tage es sei dan das dich grosse nodt darzů zwinge . . . Zu dem achtenn so ist die unküscheit dem magen gantz wider / Vnd ist sein pestilentz / Vorusz so du dich als bald du gefüllest oder vor so dich noch hungert vnd nüchtern bist darzů legest / vnd byschlaffest oder vnküscheit treibest / ist groser schad. Das IX. Von gantz müssigon so trüret der magen / von arbeit vnd yebung so fröwet

[1]) Endivien: S. 132[b].

[2]) getrocknete Weinbeeren, Rosinen: S 237[a]; noch jetzt im Elsaß ganz gebräuchlich: ML 1 702[a].

[3]) Der bekannte Vers Verg. Georg. IV 176: *Si parva licet componere magnis.*

[4]) Das Claviehord ist ein Zusatz des A., da Ficinus nur von *dulcedo lyraeque cantusque* spricht; zum Cl. selbst vgl. Bie, Das Klavier und seine Meister 1900 S. 17.

[5]) Laute. [6]) goldfarbig: S 95[a]. [7]) Reiten (*equitatio*).

[8]) Schiff fahren (*navigatio*). [9]) ausdehnen (*extendere*).

[10]) Hängt zusammen mit pleug kleinmütig; pleugheit, pleigheit = 'Erschlagenheit des Gemüts' S 270[b].

[11]) faste (*caca*) und ruhe: S 287[b].

er sich / Es sei dan das er gar vol speisz sige / Vnd das du yetz gessen hast / wann nach dem essen soltu ein wenig spacieren / Vnnd dich ergon / darnach als bald nider sitzen vnnd rügen oder dein gewonlich werck treiben.

Ich verweise wegen des Inhaltes der folgenden Kapitel auf den Auszug aus dem lateinischen Texte des Marsilius Ficinus und teile hier, einerseits um nicht den mir zur Verfügung stehenden Raum zu überschreiten, anderseits um der geplanten vollständigen Ausgabe nicht zu sehr vorzugreifen, nur noch einiges aus Kap. XXII. XXIV und XXV mit und lasse darauf einzelne Teile des Schlußkapitels XXVI folgen.

Das XXII. Kapitel handelt von dem aderlassen des blützs.

Es seind etliche vast geherzt[1]) in dem aderlassen welche die rechten wysen artzet ser vast hassen vnd verachten / wan dz blut ist ein temperierung der melancoly / vnd ein vffenhaltung des leiplichen geistes / vnd der schatz des lebens. Aber allein wo die verflüssikeit des blûts vil erzeigen ist da zů vil lachens vnd vil frölickeit oder die Rotfarbe des angesichtes vnd vfflauffung der grossen adern / dan sollen wir lassen dz blut so es die notturfft erfordert den weisen gelerten vsz den miltzadern[2]) des linken armes / mit einer guten breiten flieten[3]) vnd vffhowung.[4]) Am morgen acht lot vnd am abent ouch so vil / darnach vber wenig tage als nach süben tagen oder (fol. CXLVI[b]) vff das meist vierzehen tag sollen wir mit einer scharpffen kratzung oder mit vff-gesetztenn hörnern oder schreffphen[5]) die geschwerblattern vnd blůtlauffigen mariscas genent reissen vnd vff etzen das sechs oder acht lott heruz tropffet.

Kapitel XXIV. bringt Mittel gegen die Schlaflosigkeit, von denen hier eines mitgeteilt sei:

Es geschieht dick[6]) das da den melancolicis voruz den gelerten vnd wysen zufellet das sie zu vil mit ausgedruckten hirn lang wachen müssent / vnd nit schlaffen mögent. Sitmal nun nütz[7]) mer atram bilem oder die (fol. CXLVII[b]) melancoly meren ist / dan lang wachen / do ist mit allem fleisz sollichem vbel zů hilff ze kommen / Herumb so sollent sie essen Lactucas oder lattich genant nach ander speisz mit ein wenig brot vnd ein wenig saffran vnd supfen[8]) claren lauteren wein nach den lactuca / vnd sollen ouch nit vber III stund nachtz vff bleiben oder bei dem liecht sitzen / wachen vnd der lere vnd weisz-heit bruchen / Vnd dan so sie sich nyderlegen Sollent sie nemen von disser latwergen Also geamcht[9]) / Item nym weissen magsot[10]) somen fier lot / latich somen II lot. amlung[11]) saffron iedes ein halb quintlin / zwölff lot zucker /

---

[1]) beherzt, herzhaft: S 125[a]; ML I 378[b] †.

[2]) *vena lienis*; miltzader splenetica bei Diefenbach, Hoch- und niederd. Wb. 1885 S. 761 aus einem Vocabularius theutonicus v. 1482.

[3]) Scheermesser, Lanzette: S. 105[a].

[4]) *incisio*; noch jetzt im Elsaß ufhaue = aufschneiden.'

[5]) Schröpfköpfe, ML II 518[b]; noch jetzt im Elsaß schrepfhörnle = Schröpfköpfe: ML I 374[a].

[6]) oft: S 64[b]. [7]) nichts: S 259[a]. [8]) saugen, schlürfen: S 349[b].

[9]) Druckfehler (gemacht). [10]) Mohnsamen: S 232[b]; ML I 655[a]. 715[a]; II 378[b].

[11]) Stärkemehl: S 9[b]; ML I 40[a] wird angeführt: Amylum, Amlung, Kraftmeel.

Stosz es alles / vnd koche das zu samen mit syrup popauperum.[1]) Disses sollen sie niessen zwey quintlin / vnd darzu etwas nemen des magsot syrup mit wein / vnd bestreich die stirn vnd schlôff mit ole von violen vnd von seblümen[2]) mit ein wenig caunffer[3]) vermischt.

Es wird sodann noch ein zweites Latwergenrezept gegeben; dann werden Kräuterbäder empfohlen und zuletzt heißt es: Vnd darzu nüchtern milich drincken mit zucker vermischt dieweil der mag noch lere ist / Mag es anders der mag erlydenn / ist vast gut / Ouch dies feuchte ding / sint allen den melancolieis so sie nicht gnug schlaffen wunderbarlich gut / Bysz ouch indenckig das mandelmilch deinem disch oder deiner speisz / vast aller gemeinst sein sol.

Vielleicht versucht es der eine oder andere unserer Kollegen, auf die in schlaflosen Nächten der erquickende Schlummer sich nicht herabsenken will, einmal mit einem dieser Mittel, die der treuherzige Adelphus als so 'wunderbarlich gut' lobt.

Über das XX. Kapitel, das sagt von der tumkeit vnd vergessenheit / so du nütt behalten magst von zu vil gedencken der weiszheit, habe ich im ersten Teile meiner Arbeit etwas eingehender gesprochen, namentlich mit Rücksicht auf die wertvolle Ergänzung, die dieses Kapitel in einem Briefe an einen Freund des Ficinus findet. Ich begnüge mich hier damit, den Anfang des Kapitels in der Übersetzung des Adelphus mitzuteilen: Es kumpt ouch das die gelerten vnd weisen so sie vil mit geneigtem oder gebognem houbt schreiben vnd lesen oder gedencken oder so sie lang müssig gon. Dan so beschicht dz ein zeher schlym vnd flegma mit sampt einer gar kalten melancoly das houbt hindern vnd beschweren ist vnd macht eine dolle vnd vergeszlikeit / denselben ist dz houpt zu erlychtern / vnd abzeladen mit dissen artzneien so wir vor gesagt haben dz die nütz sygent der pituita oder flegma / das ist der zehe schlym rotz vnd koder[4]) vmb das hertz / vnd vffriechen in das houbt als vor ouch gesagt ist.

Im übrigen verweise ich nochmals auf den ersten Teil meiner Arbeit und gehe nunmehr dazu über, noch einige Bruchstücke des Schlußkapitels vorzulegen.

Wegen der Überschrift verweise ich auf das Register S. 605.

Ist es nun alz die menschen die do begeren die warheit sollent die den geist also vffenthalten mit semlichem fleisz der artzet / das aber nit gentzlich do dürch ein versümnüsz vnd ein hinderung entstand oder vngefüglich diene allen den die / die warheit suchen Ist on zweifel nodt vil mer vnnd zimment sich fleiszlicher den vnleiplichen geist / dz ist die verstentnüsz vnd den intellect zu zieren mit den vnderweisungen oder gebotten vffsatzungen der sitlichen vnd tugentlichen lere / Dürch welchen intellect oder verstentnüsz allein die rechte worheit begriffen würt erfunden / sitmal die warheit vnlyplich ist wan es ist

[1]) Das ist aus papaverum geworden!

[2]) Lat. *neufar*; nach Schelenz a. a. O. Artemisia; doch ist mir dies wegen der Übersetzung seblûmen sehr wenig wahrscheinlich.

[3]) Kampfer. [4]) Vgl. oben S. 609 Anm. 1.

vnrecht vnd ein schand allein den knecht des gemüts / dz ist den lyb zu eren hoch achten oder versorgen / Vnd aber das gemüt das ist des lybes herre vnd sein konig versümen vnd nit warnemen ine zu zieren oder eren . . . Sy (die menschliche verstentnüsz) begrifft verstadt vnd erkennet nüt verstentlichs das zu begreiffen ist dan allein in dem liechte vnd glantze der aller obristen verstentnüsz vnd begreiffung das ist gott / Welches liecht gottes ist bei uns alweg vnd an allen ortenn gegenwertig. Ja sprich ich in dem liecht das do erlüchtet alle menschen die do kommen vnd geboren werden in disse welt. In dem liecht do von david singet / Her in deinem liechet werden wir sehen das recht liecht / Fürwar zu gleichen weisz als die purgierten vnd claren augen yngossen werden so sie in das lycht sehen / als bald der schein des liechtes mit den farben vnd figuren der ding vast vberflüssig erscheinen vnd erglesten.[1]) Also ouch bald das gemüt vnd die vernunfft purgieret vnd gereiniget ist dürch sitliche vnd tugentliche lere vnd abgekeret von allen betrübungen des leibes vnd in die götliche warheit kommen. Das es zu got selber von einer heiligen geistlichen vnnd brinnenden liebe da hingewysen / Den also bald so fluset in das gemüt als der götlich plato sagt die gôtliche warheit / vnd gibt ware vrsachen aller ding / welche vrsachen in ir steckend verschlossen Oder von welchen alle ding gemacht seind vnd also bestendig vest blybenn Das alles ist sy seliglichen vszlegen. Vnd so vil sie das gemüt vmbgibt mit dem liecht der verstenntnüsz / so vil begüsset sie ouch den willen seliglich mit freuden. Amen.

Seliglich gendet Marsilii Ficini das erste buch des gesunden vnd langen lebens.

Auf die Übersetzung des Buches 'vom langen leben', auf die ich hier nicht näher eingehen kann, folgt bei Adelphus fol. CLXIX[a] ein in mehrfacher Hinsicht außerordentlich interessantes, von Adelphus verfaßtes Register der appoteck, das sowohl für die Geschichte der Pharmazie und der Botanik als auch für die deutsche Lexikographie manchen schätzenswerten Beitrag liefert. Bei der Abfassung dieses Registers hat sich Adelphus durch die Rücksicht auf diejenigen leiten lassen, die sich die von Ficinus angegebenen Rezepte anfertigen lassen wollen, die aber die lateinischen Fachausdrücke nicht verstehen.

Ich muß mich, obgleich dieses Register der appoteck vielleicht zu den interessantesten Teilen der Übersetzung des Adelphus gehört, darauf beschränken, einige Stellen mitzuteilen, und behalte mir die vollständige Veröffentlichung für später vor.

Zur Rechtfertigung seines Vorhabens führt Adelphus in einem Vorwort folgendes aus:

Als nun Marsilius Ficinus der hochberümpt artzt / seines vatters vnd anderer erfarnüss[2]) der kunst / die zwei bücher hie gemacht hat / vnd darin in kurtz begriffen vszerlesene vnd gerechte stück der artznei / wol bedörfft noch so weit vszgelegt sein / vnd aber er noch in leib vnd leben ist[3]) vnd sich

[1]) erglänzen: S 85[b]; ML I 262[b] † (belegt aus Geiler). [2]) Erfahrung: S 85[a].
[3]) Marsilius Ficinus starb 1499.

sollicher ler vnd übung selber brucht / Im neiman hat das lenger oder weiter vsʒgelegt / Darumb ein ietlicher fleislich selber vff merck vnnd gedenck im dʒ best erwelen / Es sei von regierunng / gewürtz oder latwerg / welche stücke dir anmütig[1]) seinnd / magstu dir vsʒ schreiben vnd also ze gebruchen.

Vnd auch alsʒ mangerlei namen der artznei in denn zweien büchlin geschriben stondt so hab ich gedacht solliche alle in registers weise in ordenung ze setzen die wörter der latin vnd appoteckische verzeichnung als man dan schreibt / solichs zu gutermasʒ getütscht eim ietlichen zu verston damit er die ding selber kauffen vnd zusamen machen mag vnd syn vor vil kranckheit vnd grᵘwen[2]) des alters.

Adelphus teilt nun zunächst die zu seiner Zeit gebräuchlichen Maße und Gewichte mit den üblichen Abkürzungen mit, z. B. Das ist ein grana oder ℊ dʒ ist eins gersten korns schwer . . .

Anna oder añ. ist eins als vil als des anderen.

Manipulus oder M. das ist ein hantfol.

Pugilus oder .P. das ist ein hantfol oben vnd vnden abgestrichen.

Item nun volgt hernach die appoteckische namen der krüter vnd gewürtz zu vnderweisung dir bekant zu machen die ding / vnd zum ersten

Phoebus wo der nam geschriben stodt dʒ bedütet alweg die sonne.

Mastix finstu im wurtzgaden.[3])

Mentha das ist kruser balsam.

Peonia vendigsch rot rosen korner.

Thus wyrauch. Amaricum Meioran.[4])

Macis muscat blüt. Maratrum Fenchel . . .

Glizirzicinm (!) süsʒ holtz safft . . .

Simplicia das sein eintzige stuck . . .

Odor oder sapor das ist geschmack . . .

Manna das ist ein daw felt vonn himel als so genant finstu in der appoteck . . .

Elleborus das ist nieszwurtz.

Portulaca das ist burtzelkrut.[5])

Antimoninm das ist spiess glasʒ.

Fumus terre duben kropff[6]) oder ertrauch . . .

Mummia[7]) also genant dʒ ist also in orienut so man ein man hou mag der erst dot ist / den balsamiert man mit edlen gewürtz. Vnd grabt den vff das feld in sandt do die sonn heisʒ scheindt / so distilliert in die sonn etlich zeit

[1]) von Anmut = Lust an etwas S 13ᵃ. [2]) Grauen, Furcht, Sorge: S 158ᵇ.

[3]) Gewürzladen: S 116ᵃ. [4]) Majoran: S 238ᵃ; ML I, 658ᵇ.

[5]) S 60ᵇ; ML II, 94ᵃ †; Schmidt führt aus Geiler an: Bürtzel ist ein Kraut das schmecket weder sauer noch süss, isset man zum Salat.

[6]) Noch jetzt so im Elsaß genannt: S. 363ᵇ; ML I, 523ᵃ.

[7]) Über 'Mumie als Heilmittel' hat jüngst Wiedemann in der Zeitschr. des Vereins für rhein. und westfäl. Volkskunde 1906 S. 1 f. einen außerordentlich interessanten Aufsatz veröffentlicht; vgl. u. a. S. 5.

dz̃ das gebein sich verzert mit dem fleisch vnd das blůt gerindt vnd würt herdt / so es dan zeit ist so grabt man dan dz̃ usz̃ / dz̃ heisz̃t mummia das brucht man dan in der apoteck zů vil stucken.

Also hastu nun zimlichen guten verstand dester leichterlicher die bücher marsilii zů verston vnd die appoteckische vnd latinische wôrter der artznei dester basz̃ dich magst verrichten dir wol dienende zů der gesuntheit.

Damit wollen wir von Marsilius Ficinus und seinem getreuen Schildknappen Johann Adelphus Muling Abschied nehmen. Hoffentlich haben meine ausführlichen Auszüge gezeigt, daß wir es sowohl in dem lateinischen Texte wie in der deutschen Übertragung mit einem Werkchen zu tun haben, das als die älteste Hygiene der geistigen Arbeit auch noch jetzt bei allen denen auf ein gewisses Interesse Anspruch machen darf, die durch Amt und Beruf immer wieder zu den wichtigsten Fragen der Gesunderhaltung der studierenden Jugend hingeführt werden. Und so hoffe ich denn, daß man die geplante vollständige Veröffentlichung nicht nur als einen interessanten Beitrag zur Geschichte der Schulgesundheitspflege willkommen heißen wird, sondern daß man auch in unseren Tagen noch manches von Ficinus lernen kann für die '*cura valetudinis eorum, qui incumbunt studio litterarum*'.

Nath, Max, Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken. Leipzig und Berlin, Druck und Verlag von B. G. Teubner 1906. IV, 136 S. gr. 8°.

'Traumulus' und 'Götz Krafft', eines der am häufigsten aufgeführten Schauspiele und eines der am meisten gelesenen Bücher der letzten Jahre, haben den Zuschauern und den Lesern Bilder aus dem Leben der die höheren Schulen besuchenden Jugend vorgeführt, die, um es mild auszudrücken, im höchsten Grade unerfreulich sind. Sind sie nach dem Leben gezeichnet? Der Verfasser des vorliegenden Buches ist sehr geneigt, diese Frage zu bejahen. Er findet in den beiden genannten Werken nur das bestätigt, was bereits vor 25 Jahren Pilger in seinem Buche über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien dargelegt hat. Muß man annehmen — und das ist ja wohl leider der Fall —, daß auch heutigen Tags es höhere Schulen in Deutschland gibt, an denen diese 'Pest' im Verborgenen oder gar halb offen weiter wuchert, dann ist es eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrerkollegien und der Schulbehörden, diesen Verbindungen, so oft sich die Gelegenheit bietet, mit aller Kraft entgegenzutreten und das Übel womöglich mit der Wurzel auszurotten.

Mit diesen Schülerverbindungen beschäftigt sich der erste Teil der vorliegenden Schrift. Über sie ein Urteil abzugeben, ist der Verfasser ganz besonders berechtigt. Einerseits ist er, nach seinem eigenen, mit anerkennenswerter Offenheit gemachten Geständnis, als Schüler selbst dieser 'Verirrung' verfallen, anderseits hat er amtlich gründlich mit ihr zu tun gehabt. Auch mit der ziemlich ausgedehnten Literatur über die Schülerverbindungen, die namentlich aus zahlreichen Berichten der Preußischen Direktorenkonferenzen besteht, zeigt er sich durchaus vertraut. Ich beabsichtige nicht, hier über alle Einzelheiten der höchst beachtenswerten Schrift zu berichten, sondern begnüge mich, einige mir besonders wichtig erscheinende Punkte hervorzuheben und empfehle jedem Amtsgenossen, der ein Interesse für die ganze Frage hat, aufs dringendste, sie gründlich durchzulesen.

Die hauptsächlichsten Gefahren der Schülerverbindungen werden S. 15 in den Worten zusammengefaßt: 'Die Verbindung stellt große Ansprüche an ihre Mitglieder, Ansprüche an ihre Unterordnung und ihren Gehorsam, an ihre körperliche und geistige Kraft. Sie tut es auf Kosten der Schule, der ihre Mitglieder angehören. Sie nötigt sie den Verkehr mit ihren Mitschülern zu beschränken, sie untergräbt die Achtung vor und den Gehorsam gegen die Lehrer, sie hindert sie, ihren Pflichten nachzukommen, sie verleitet sie und bietet ihnen Gelegenheit, sich ihrer leichthin zu entledigen, sie verleitet sie zu Geldausgaben, deren Bestreitung sie mit dem Elternhause oft in einen Kampfzustand versetzt, wenn sie nicht gar zu schlimmeren Mitteln greifen, um den Ansprüchen zu genügen, die an sie gestellt werden. Und gar leicht verödet damit Sinn und Interesse für alles, was nicht mit der Verbindung zusammenhängt.' Damit trifft der Verfasser durchaus die Wahrheit. Doch gibt es außer diesen Gefahren auch noch andere, die auch der Verfasser gelegentlich im Fortgange seiner Darlegungen erwähnt. Abgesehen von dem Alkoholgenusse, über dessen Bekämpfung S. 129 ein sehr besonnenes Urteil gefällt wird, scheint mir besonders bedenklich noch die Verführung zur Unwahrheit zu sein. Soll sich doch in

den Satzungen von Verbindungen der Satz finden, daß in dem Augenblicke, in dem ein Schüler von einem Lehrer nach seiner Zugehörigkeit zu einer solchen befragt wird, die Verbindung als aufgelöst gilt, so daß er, scheinbar ohne zu lügen, seine Mitgliedschaft in Abrede stellen kann.

Mit Recht sieht der Verfasser ferner in den Beziehungen, die die 'Alten Herren' zu den Schülerverbindungen unterhalten, eine große Gefahr, namentlich wenn diese 'als Kommis, als Justiz- und Postlaufbahnanwärter, als Volontäre oder Lehrlinge in kaufmännischen Geschäften u. dgl. m. am Orte leben'. Das Vorhandensein derartiger 'Alten Herren' setzt ja voraus, daß die Mitglieder der betreffenden Verbindungen den Tertien oder noch tieferen Klassen angehören. Das mag mitunter wohl der Fall sein, aber im allgemeinen werden sich die Verbindungen doch wohl auf Schüler der Sekunden und Primen beschränken. Und da scheint es mir noch viel bedenklicher zu sein, wenn Offiziere oder Rechtsanwälte oder andere Juristen es für angemessen halten, auf der Verbindungskneipe zu erscheinen. Dann muß ja unwillkürlich in unreifen Schülern die Anschauung entstehen, daß ihr Treiben nichts Ungehöriges sein könne.

Wenn der Verfasser weiterhin betont, daß bei der Aufdeckung einer Verbindung einerseits die größte Schnelligkeit geboten ist, anderseits alle Mittel zulässig sind, auch solche, die man in anderen Fällen 'als nicht ganz fair' ansehen würde, so muß man ihm gewiß beistimmen. Immerhin wird man bei Haussuchungen gut tun, sich zuvor der Einwilligung der Angehörigen oder der Pensionsgeber zu versichern. Auch das weitere Verlangen des Verfassers, daß im allgemeinen über alle der Beteiligung an einer Verbindung überführte Schüler, nicht nur über die Vorstandsmitglieder, die strafweise Entlassung (Dimission) verhängt wird, ist durchaus gerechtfertigt. Nur in ganz seltenen Fällen wird man sich mit der Androhung der Entlassung (consilium abeundi) begnügen können. Daß eine andere Schule von den entlassenen Schülern nicht mehrere, sondern höchstens nur einen aufnimmt, ist eigentlich selbstverständlich.

Das beste Gegengewicht gegen diese Verbindungen sieht der Verfasser in Übereinstimmung mit Rausch, dessen Schrift über Schülervereine ich in diesen Jahrbüchern XIV (1904) S. 524—527 besprochen habe, mit Recht in den Schülervereinen. Er stellt zunächst die über diese laut gewordenen Stimmen zusammen und findet, daß diese mit der Zeit immer günstiger werden. An der von ihm geleiteten Anstalt bestehen z. Z. ein Leseverein, ein Gesangverein, ein Turn- und Turnspielklub und ein stenotachygraphisches Kränzchen. Das werden ja auch im wesentlichen diejenigen Gegenstände sein, mit denen sich Schülervereine beschäftigen können. Rudervereine sind ja, abgesehen von Bedenken namentlich auch wegen des Geldpunktes, nicht überall möglich. Daß diese Vereine unter dauernder Beaufsichtigung des Direktors oder noch lieber eines der Lehrerschaft angehörenden Protektors stehen, hält auch der Verfasser für nötig. Vgl. a. a. O. S. 526.

Von S. 86 an werden die von Rausch mitgeteilten Bestimmungen der Latina über die Schülervereine besprochen. Ich hebe auch hier nur einzelne Punkte hervor. Die Zulassung von Untersekundanern — und bei Turnvereinen sogar von Obertertianern — muß ich, wenigstens für unsere sächsischen Verhältnisse, grundsätzlich ablehnen. Denn da bei uns die Untersekundaner zu den Schülern der Mittelklassen gehören, ist ihnen der Wirtshausbesuch und das Rauchen schlechthin verboten. Daher ist schon aus diesen Gründen ein engerer Verkehr dieser Schüler mit denen der Oberklassen vom Übel.

Nicht ganz leicht ist ohne Zweifel die Lokalfrage. Sollen die Vereine ihre Sitzungen und Übungen in der Schule, bezw. in Privatwohnungen abhalten? Oder soll ihnen zu dem Zwecke die Benutzung einer geeigneten Wirtschaft gestattet werden? Für die Übungen eines Gesangvereins scheint mir die Überlassung des Singsaals der Schule sehr empfehlenswert zu sein. Dagegen macht der Verfasser ein merkwürdiges Bedenken geltend (S. 92): 'doch die Klassen haben keine Beleuchtung! Sollen die Vereinsmitglieder Licht mitbringen, Kerzen oder Petroleumlämpchen?' Ist das wirklich, z. B. in seiner Anstalt, der Fall, daß den Klassen die Beleuchtung fehlt?

Oder meint er nur, daß die vorhandene Beleuchtung, weil die Kosten der Staat oder die Gemeinde tragen müßte, für die Zusammenkünfte eines Vereins nicht zur Verfügung gestellt werden kann? Letztere Schwierigkeit würde sich wohl leicht überwinden lassen. Die literarischen Vereine jedoch werden nicht sehr geneigt sein, in einem Raume der Schule, etwa gar in einer Klasse, ihre Sitzungen abzuhalten; was man ihnen auch kaum verargen wird.[1]) Für diese scheint mir die Privatwohnung das geeignetste Lokal zu sein. Wenn sie sich in ihrer Mitgliederzahl beschränken, etwa auf ein Dutzend, so werden doch wenigstens einige der Familien in der Lage sein, den Verein abwechselnd bei sich aufzunehmen. Freilich läßt sich dabei das Bedenken nicht ganz unterdrücken, daß bei der Auswahl der Mitglieder, wie ich es tatsächlich erlebt habe, die Rücksicht auf die Wohnung eine gewisse Rolle spielt. Aber dieses tritt immerhin zurück gegenüber den Bedenken, die man gegen die regelmäßige Abhaltung der Vereinsabende in einer Wirtschaft haben muß.

Völlig stimme ich dem Verfasser in der Verwerfung der Kartelle bei.

Die Beziehungen zu den 'Alten Herren' können auch bei den Vereinen Anlaß zu Bedenken geben. Es ist aber, wie der Verfasser mit Recht hervorhebt, gar nicht undenkbar, daß diese auch einen guten Einfluß ausüben können. Das wird stets von den betreffenden Persönlichkeiten abhängen. Grundsätzlich verwerfen möchte ich also diese Einrichtung nicht.

Ebensowenig wie Rausch verkennt es der Verfasser, daß auch mit den Schülervereinen gewisse Gefahren verbunden sind. Er sagt S. 103: 'Die auftretenden Gefahren bestehen in Verletzung der Pflichten gegen die Schule, gegen die Mitschüler, gegen die Lehrer, gegen die Öffentlichkeit.' Fast allem, was er darüber sagt, wird man getrost zustimmen können. Wenn er dagegen geneigt ist, den Vereinen jährlich ein oder zwei wenn auch in ganz einfachen Formen sich bewegende Feste zu gestatten, so geht mir das zu weit. Ich habe bereits a. a. O. S. 527 gesagt, daß ich dafür bin, halbwegs größere Festlichkeiten nur in größeren Zwischenräumen zuzulassen. Völlig einverstanden dagegen bin ich mit der Bemerkung, daß Berichte über derartige Schülervereinsfestlichkeiten in der Lokalpresse ganz ungehörig sind. Sie dienen lediglich der Förderung der Eitelkeit.

Auffallende Abzeichen der Schülervereine, wie 'Mützen von besonderer Form oder Farbe, eigenartige Trachten', verwirft der Verfasser, ist aber nicht abgeneigt, Krawattennadeln mit einem vierfachen F oder einer Lyra oder dgl. zuzulassen. Geratener scheint es mir aber doch, von allen solchen Abzeichen abzusehen. Sie können sehr leicht der Anfang zur Annahme studentischer Formen werden, gegen die der Verfasser mit Recht entschieden Front macht.

Wenn man nun die Vorteile, die die Schülervereine bringen, und die Nachteile, mit denen sie verbunden sind oder doch sein können, unbefangen gegeneinander abwägt, so wird man gern dem besonnenen Urteile des Verfassers (S. 128) beistimmen: 'Die Vereine sind gewiß nicht unentbehrlich, man kann, was ihnen nachgerühmt wird, auch sonst wohl erreichen. Aber da ihr Wert und ihre Nützlichkeit anerkannt und nachgewiesen sind, wer möchte ihrer Hilfe entraten?' Theodor Opitz.

[1]) Während der Korrektur trage ich nach, daß Ziertmann in der Monatsschrift für höhere Schulen V 5 S. 249 f. berichtet, daß der Schülerverein an der Oberrealschule in Steglitz seine Sitzungen regelmäßig in einer 'Klasse des Schulgebäudes' abhält und damit offenbar zufrieden ist.

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1906 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

Seite

A. v. Bamberg, Ideale. Ausgewählte Schulreden (Berlin 1906) 494
F. Baumann, Sprachpsychologie und Sprachunterricht (Halle a. S. 1905) 550
A. Becker, Methodik des geographischen Unterrichts (= Die Erdkunde, herausgegeben von *M. Klar,* III Leipzig 1905) 547
O. Binswanger, Über den moralischen Schwachsinn (Ziegler-Ziehensche Sammlung VIII, 5, Berlin 1905) 389
P. Cauer, Von deutscher Spracherziehung (Berlin 1906) 303
O. Dähnhardt, Deutsches Märchenbuch. I. II (Leipzig 1903) 358
O. Dähnhardt, Naturgeschichtliche Volksmärchen (Leipzig 1904) 358
E. Falch, Das Nibelungenlied (Leipzig 1905) 359
E. Falch, Deutsche Göttergeschichte. 2. Aufl. (Leipzig 1904) 359
E. Falch, Die Sage von den Wölsungen und Niflungen (Leipzig 1904) 359
F. Fauth, Der fremdsprachliche Unterricht auf unseren höheren Schulen (Ziegler-Ziehensche Sammlung VIII 3, Berlin 1905) 387
A. Funke, Unter den Coroados (Leipzig 1904) 356
Fr. Gansberg und *W. Gildermann,* Unsere Jungs. Geschichten für Stadtkinder (Leipzig 1906) 358
P. Geyer, Der deutsche Aufsatz (= Handbuch des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen, herausgegeben von *A. Matthias,* I 2, München 1906) 497
P. Goldscheider, Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht (= Handbuch des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen, herausgegeben von *A. Matthias,* I 3, München 1905) 472
Chr. Gruber, Wirtschaftsgeographie (Leipzig 1905) 549
A. Günthardt, Der chemische Unterricht als philosophischer Unterricht (Barmen, Realgymnasium 1905) 329
A. Heubaum, Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des XVII. Jahrh. I (Berlin 1905) 238
H. Keck, Deutsche Heldensagen. 2. vollständig umgearbeitete Auflage von *Br. Busse,* I. II (Leipzig 1903—1904) 359
G. Klee, Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. 8. Aufl. (Berlin 1906) 64
O. Kluge, Über das Wesen und die Behandlung der geistig abnormen Fürsorgezöglinge (Ziegler-Ziehensche Sammluug VIII 4, Berlin 1905) 388
K. Kraepelin, Naturstudien: Im Garten 3. Aufl. Im Hause 3. Aufl. In Wald und Feld, 2. Aufl. In der Sommerfrische (Leipzig 1905) 357
A. Lange, Deutsche Götter- und Heldensage. 2. Aufl. (Leipzig 1903) 359
F. Lampe, Zur Erdkunde (Leipzig 1905) 549
P. Lehmann-Schiller, Geschichten aus Homers Odyssee (Leipzig 1905) 359
R. Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik (Ziegler-Ziehensche Sammlung VIII 1, Berlin 1905) 380
A. Macé, La prononciation internationale du Latin au XXe siècle (Rom 1905) 239
R. Meyer, Deutsche Stilistik (= Handbuch des deutschen Unterrichts an den höheren Schulen, herausgegeben von *A. Matthias,* III 1, München 1906) 502

Seite

M. Nath, Schülerverbindungen und Schülervereine. Erfahrungen, Studien und Gedanken (Leipzig 1906) 620
P. Natorp, Philosophische Propädeutik. 2. Aufl. (Marburg 1905) 328
W. Nausester, Das Kind und die Form der Sprache (Ziegler-Ziehensche Sammlung VII 7, Berlin 1904) 377
A. Pahde, Erdkunde für höhere Lehranstalten, V (Glogau 1905) 550
L. Pierre, Über Festsitzende und Zugvögel. Causerie für Studierende und Lehrer der französischen Sprache (Leipzig 1906) 135
K. Scheid, Chemisches Experimentierbuch für Knaben (Leipzig 1904) 357
B. Schmid, Philosophisches Lesebuch (Leipzig 1906) 329
Schmidt, P. Expeditus, Die Bühnenverhältnisse des deutschen Schuldramas und seiner volkstümlichen Ableger im XVI. Jahrh. (= Forschungen zur neueren Literaturgeschichte, herausgegeben von *Muncker*, XXIV., Berlin 1904) 552
L. W. Stern, Helen Keller, Die Entwicklung und Erziehung einer Taubstummblinden als psychologisches, pädagogisches und sprachtheoretisches Problem (Ziegler-Ziehensche Sammlung VIII 2, Berlin 1905) 383
H. Vaihinger, Die Philosophie in der Staatsprüfung (Berlin 1906) 301
E. und *L. Weber*, Zur Erinnerung an Hugo Weber (Weimar 1906) 430
G. Weicker, Schule und Leben. Reden und Ansprachen (Halle a. S. 1905) 492
O. Weise, Kurzer Abriß der Logik und Psychologie für höhere Lehranstalten (Leipzig 1905) 328
H. Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur (Leipzig 1905) 352
H. Wolgast, Vom Kinderbuch (Leipzig 1906) 352
Th. Zielinski, Die Antike und wir. Autorisierte Übersetzung von *E. Schoeler* (Leipzig 1905) 62

PA
3
N664
Bd.18

Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur und für Pädagogik

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY